

**Raquel Alexandra de Brito Costa Oliveira**

**A VIDA ESCOLAR E SOCIAL DOS ALUNOS COM  
DEFICIÊNCIA AUDITIVA: O IMPACTO DAS  
TECNOLOGIAS DE APOIO**

Tese apresentada para a obtenção do  
Grau de Doutor em Educação no Curso de  
Doutoramento em Educação conferido pela  
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Orientadores Científicos:  
Professor Doutor Jorge Manuel de Melo Serrano  
Professor Doutor Manuel da Costa Leite

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias**  
**Instituto de Educação**

**Lisboa**  
2012

“Pedem-me muitas vezes que descreva como é a experiência de criar um filho com uma deficiência...Para tentar ajudar as pessoas que não sabem o que essa experiência única significa, para poder imaginar o que se sente, deixem-me dizer-lhes algo parecido com o seguinte:

Quando você vai ter um bebé, é como planejar uma fabulosa viagem a Itália. Compra logo uma quantidade de livros de viagem e faz os seus planos maravilhosos. Coliseu, o Miguel Ângelo, as gôndolas em Veneza...Pode até aprender algumas frases úteis em italiano. É tudo muito excitante.

Depois de meses de expectativa, chega finalmente o dia. Faz as malas e lá vai para o aeroporto. Horas mais tarde, o avião aterra. A hospedeira chega perto de si e anuncia “Bem-vindos à Holanda!”.

“Holanda?!?” pergunta você. “O que é isso de Holanda?? O meu voo era para Itália. Toda a minha vida sonhei ir a Itália”.

Mas, houve uma mudança de plano de voo. O avião aterrou na Holanda e tem de ficar ali. O mais importante é que eles não a levaram para um lugar horrível, desagradável e sujo, cheio de pestilência, fome e doenças. É só um lugar diferente.

Assim, você precisa de sair e de comprar novos livros de viagem. E precisa de aprender uma linguagem completamente nova. E vai conhecer um grupo de pessoas que nunca teria encontrado.

É só um lugar diferente. Com um ritmo de vida mais lento do que a Itália, menos buliçoso e aparatoso. Mas depois de lá permanecer mais algum tempo, logo que tenha passado a agitação, você olha em redor e começa a dar-se conta de que a Holanda tem os moinhos de vento...e a Holanda tem as túlipas. A Holanda até tem os Rembrandts...

Mas todas as pessoas que você conhece vão e vêm de Itália...e todas se gabam das maravilhosas férias que lá passaram. E para o resto da sua vida você dirá “Sim, era para aí que eu deveria ter ido. Isso era o que eu tinha planeado”.

E essa dor nunca, nunca, nunca mais passará...porque a perda desse sonho é uma perda muito significativa.

Mas...se você passa a vida a lamentar-se com o facto de não ter ido a Itália, nunca terá o espírito livre para desfrutar as coisas muito especiais, as coisas maravilhosas da Holanda”.

Emily Perl Kingsley, *Bem-vindos à Holanda* (Kingsley, 1987).

## **Agradecimentos**

Estes agradecimentos, não são uma mera formalidade académica, visto que a elaboração deste estudo não foi um trabalho solitário. Foram muitas as pessoas e as instituições que de alguma forma deram o seu contributo. Assim para elas vai o meu reconhecimento.

Ao **Professor Doutor Jorge Manuel de Melo Serrano**, pela forma como me orientou o trabalho, pela paciência demonstrada, pelo incentivo oportuno e pela compreensão nos períodos difíceis, onde sua sabedoria e tranquilidade foram fundamentais. Por ter sempre acreditado na minha pessoa.

Ao **Professor Doutor Manuel da Costa Leite**, pela atitude construtiva bem como pela manifesta disponibilidade com que sempre me orientou no decurso deste trabalho de investigação.

Ao **Professor Doutor António Teodoro**, pelo fornecimento de pistas e de material de consulta tão precioso para este trabalho.

Ao **Professor Doutor António Vieira Ferreira** e ao **Prof. Doutor Nobre Vasco**, pelo fornecimento de pistas tão preciosas para este trabalho.

Ao **Professor Doutor Fernando Afonso Andrade Lemos**, pela sua disponibilidade e colaboração relativa à correção ortográfica do trabalho.

Ao **Professor Doutor Augusto Deodato Guerreiro**, pelo fornecimento de pistas e pela atitude positiva estimulante e construtiva, com que me apoiou.

À **Professora Doutora Áurea Adão** e ao **Professor Doutor José B. Duarte**, pela atitude positiva estimulante e construtiva, com que me apoiaram.

Ao **Audiologista Doutorando Jorge Humberto Martins**, pela sua amabilidade e conceção da respetiva entrevista.

Ao **Professor Dr. Gonçalo Anselmo Domingos Santos**, pelas sugestões e pela atitude positiva estimulante e construtiva, com que me apoiou.

À **Dr.ª Cláudia Ribeiro Silva**, pela sua disponibilidade e colaboração relativa ao tratamento estatístico dos dados deste estudo.

À Professora de Ensino Especial - **Dr.ª Lurdes Ferreira**, pela sua amabilidade e concessão da respetiva entrevista.

À **Dr.ª Lídia Paula Ferreira Vaz**, pela sua disponibilidade e colaboração relativa às traduções de Inglês deste estudo.

Ao **Dr. José António Domingos dos Santos**, pela sua disponibilidade e colaboração relativa às traduções de Francês deste trabalho.

Aos **Professores e Alunos** das escolas onde foram realizadas as recolhas dos dados, pela disponibilidade e colaboração prestadas. Aos **Alunos** participantes no estudo, pela forma empenhada no preenchimento dos questionários.

Ao Diretor do Instituto Jacob Rodrigues Pereira – **Dr. António José Ferreira Lopes**, agradeço a sua amabilidade e a tentativa de encaminhamento relativo ao meu pedido de aplicação dos respetivos questionários.

Aos **Profissionais do Centro de Educação e de Desenvolvimento António Aurélio da Costa Ferreira** que responderam ao questionário.

Ao Diretor do Agrupamento Vertical general Humberto Delgado – **Professor Dr. António Luís Martins Mina**, pela autorização relativa ao meu pedido de aplicação dos respetivos questionários. Um agradecimento muito especial para a Coordenadora da Escola E.B. 2,3 Dr. António Chora Barroso, **Professora Drª Adília Pedro Pedro**.

À Vice-diretora da Escola Secundária 2 / 3 de Maria Lamas – **Professora Drª Isilda Loureiro**,

À Presidente do Conselho Diretivo, da Escola Secundária Virgílio Ferreira - **Professora Doutora Manuela Esperança** e do Gabinete de Ensino Especial da mesma Escola - **Professora Drª Paula Duarte**, pela atitude estimulante e construtiva que demonstraram.

À Diretora do Instituto de Surdos-Mudos da Imaculada Conceição - **Irmã Ana Rosa do Espírito Santo**.

Um agradecimento muito especial ao aluno da **Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias**, pela forma empenhada no preenchimento do questionário como na cedência do seu testemunho.

Aos **Encarregados de Educação** dos alunos envolvidos pela autorização de participação neste estudo.

Aos meus amigos, **José Pedro Amaral** e **Marco Aurélio Maltez Branco**, por todo o interesse, apoio e colaboração prestada.

À minha amiga, **Mestre Maria Celeste da Fonte Corte**, por todo o interesse, apoio e colaboração prestada.

Às Pessoas que comuniquei através do Site do **Fórum Implante Coclear em Portugal** – <http://coclear-livre.forumeiros.com> e que me concederam os seus testemunhos.

A todas as **Pessoas portadoras de deficiência auditiva** que me concederam os seus testemunhos.

À minha família e a todos os mais que de alguma maneira me ajudaram e me deram apoio nos diversos momentos da realização deste trabalho.

A todos, o meu muito Obrigada.

## **Resumo**

O tema partiu do interesse pessoal em compreender até que ponto as tecnologias de informação e comunicação (TIC) facilitam a aprendizagem e contribuem para a inclusão de pessoas com deficiência auditiva, em contexto escolar. Assim sendo, o núcleo de incidência desta investigação centra-se no papel que as TIC representam nos processos de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiência auditiva e que utilizam ajudas técnicas no seu quotidiano. O estudo é teoricamente fundamentado em informação recolhida através de uma revisão bibliográfica. Para a obtenção dos dados empíricos do estudo procedeu-se à aplicação de um questionário. Os sujeitos em estudo foram selecionados em Escolas, Faculdades e Associações de Surdos da Região da Grande Lisboa e Vale do Tejo, sendo estudantes do 1º, 2º, e 3º ciclos do ensino secundário e do ensino superior. Trata-se de pessoas com problemas auditivos de ambos os sexos e com idades compreendidas entre os 7 e os 26 anos de idade. Também foi aplicado um questionário aos profissionais que atendem este tipo de população bem como a sujeitos conhecedores de pessoas com perda auditiva. Para que o projeto ganhasse informação complementar foram feitas entrevistas estruturadas a vários profissionais. O software estatístico utilizado para proceder ao tratamento de dados deste estudo foi o SPSS versão 19. Visto o estudo ser iminentemente descritivo, utilizou-se estatística descritiva, nomeadamente análise de frequências para as variáveis qualitativas (com escala nominal e ordinal) e média e desvio padrão mínimo e máximo para as variáveis com escala quantitativa. Ao nível de estatística inferencial, - e no sentido de cruzar variáveis que são de natureza qualitativa - utilizaram-se os testes de Qui-Quadrado e Fisher. O presente trabalho de investigação suporta a conclusão de que as tecnologias são um recurso importante para quem as pode ter e faz uso delas; porém, por si só não chegam para garantir o sucesso escolar. As dificuldades de comunicação, a falta de preparação dos professores, a falta de apoios técnicos e logísticos das escolas, a falta de currículos alternativos, o atraso académico que estes alunos apresentam devido às lacunas de aprendizagem, levam à dificuldade de integração, ao insucesso escolar e, consequentemente, ao abandono escolar.

Palavras-chave: Acessibilidade, Autoestima, Aprendizagem, Deficiência auditiva, Inclusão, Implicações pessoais, Tecnologias da informação e comunicação.

## **Abstract**

The theme underlying my thesis came from my personal interest in understanding the extent to which the use of Technology facilitates learning and contributes to the inclusion of people with hearing disabilities in a school context. The core focus of this research is therefore the role ICT play in the learning processes of the hearing impaired whose use these technologies in their daily lives. The study is theoretically based on information gathered through a literature review. A questionnaire was used to obtain empirical data on the study. The subjects were students from the 1<sup>st</sup>, 2<sup>nd</sup> and 3<sup>rd</sup> cycles and higher education selected from schools, universities and Associations of the Hearing Impaired in Lisbon and the Tagus Valley. These are people with hearing problems of both sexes aged between 7 and 26. A questionnaire was also administered to professionals who deal with this type of population and to people who know people with hearing loss. In order to provide further information, structured interviews were conducted involving various professionals. The statistical software SPSS version 19 was used to process the data from this study. Since the study is imminently descriptive, descriptive statistics was used, namely frequency analyses for qualitative variables (with nominal and ordinal scale), and average and minimum and maximum standard deviation for quantitative variables. In terms of inferential statistics in order to cross variables of a qualitative nature, the Chi-square and Fisher tests were used. Despite being a very important resource for those who have access to technologies and make use of them, it has been concluded that technologies alone are not enough to ensure success in school. Communication difficulties, lack of preparation of teachers who have these children as students, lack of technical and logistic support of schools, lack of alternative curricula for this type of population and the academic delay experienced by these students due to gaps in learning lead to difficulties in integration, educational underachievement and consequently early school-leaving.

**Keywords:** Accessibility, Self-esteem, Learning, Hearing impairment, Inclusion, Personal implications, Information and Communication Technologies.

## **Lista de Siglas e Abreviaturas**

AASI – Aparelho de Amplificação Sonora Individual

AC. – Antes de Cristo

ACAPO – Associação de Cegos e Amblíopes de Portugal

APECDA – Associação de Pais para o Ensino de Crianças Deficientes Auditivas

APS – Associação Portuguesa de Surdos

Artº. - Artigo

ASL – American Sign Language

CAE – Canal Auditivo Externo

CCI – Células Ciliadas Internas

CCE - Células Ciliadas Externas

CD – Compact Disc

CEE – Comunidade Económica Europeia

CENSOS – Recenseamentos Demográficos do Instituto Nacional de Estatística

CFHE – Conseil Français de Personnes Handicapées pour les Questions Européennes

COOMP – Centro de Observação e Acompanhamento Médico – Pedagógico  
(Ministério da Saúde e Assistência)

CS – Sistema Cued-Speech

D. - Dom

dB – Decibéis / Medida da Intensidade de Sons

DGES – Direção Geral do Ensino Secundário

EUA – Estados Unidos da América

FENPROF – Federação Nacional dos Professores

FEPEDA – Federação Europeia de Pais das Crianças Deficientes Auditivas

FEPH – Forum Européen des Personnes Handicapées

FLUL – Faculdade de Letras Universidade de Lisboa

FM – Sistema de Frequência Modelada

Hz – HERTZ: Medida Padrão de Frequência

IC – Implante Coclear

ICIDH – Classification of Impairments Disabilities and Handicaps

IDEA - Individuals with Disabilities Education Act

IEFP – Instituto de Emprego e Formação Profissional



INR - Instituto Nacional para a Reabilitação  
ITE – (In The Ear) – Aparelho Auditivo Intra Auricular  
ITE –Aparelho Auditivo Intra Auricular  
IPQ - Instituto Português de Qualidade  
ISO – Organização Internacional de Normalização (Int. Org. for Standardization)  
LCR - Líquido Céfalo-Raquidiano  
LG – Língua Gestual  
LGP – Língua Gestual Portuguesa  
LS – Langue de Signes  
LS – Langue Sourde, ppr sugestão da FNSF  
LSF – Langue de Signes Française  
ME – Ministério da Educação  
MTSS – Ministério do Trabalho e da Segurança Social  
NEE – Necessidades Educativas Especiais  
NIH – National Institutes of Health  
Nº - Número  
ONU – Organização das Nações Unidas  
ONS - Organismo de Normalização Sectorial  
PEATC – Potenciais Evocados Auditivos do Tronco Cerebral  
QI – Quociente de Inteligência  
Séc. – Século  
SNR - Secretariado Nacional de Reabilitação  
SUVAG – Sistema Universal Verbotonal de Audição de Guberina  
TAC – Tomografia Axial Computorizada  
TIC – Tecnologias de Informação e de Comunicação  
WFD – World Federation of Deaf

## Índice Geral

<b>Agradecimentos</b> .....	<b>3</b>
<b>Resumo</b> .....	<b>6</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>7</b>
<b>Lista de Siglas e Abreviaturas</b> .....	<b>8</b>
<b>Índice Geral</b> .....	<b>10</b>
<b>Índice Remissivo</b> .....	<b>18</b>
<b>Parte I</b> .....	<b>23</b>
<b>Aspetos Introdutórios da Investigação</b> .....	<b>23</b>
1.1 – Objetivo geral de estudo .....	24
1.2 – Objetivos específicos de estudo.....	24
1.3 – Formulação do problema .....	24
1.4 – Pergunta de partida .....	25
1.5 – Questões de investigação.....	25
1.6 – Hipóteses .....	26
1.7 – Limitação do estudo.....	27
<b>PARTE II</b> .....	<b>28</b>
<b>REVISÃO DA LITERATURA</b> .....	<b>28</b>
2.1 – Deficiência Auditiva .....	29
2.1.1 - Preâmbulo.....	29
2.1.2 - O ouvido, sistema recetor: a transdução coclear.....	31
2.1.3 - Breve perspetiva histórica sobre A Deficiência Auditiva.....	35
2.1.3.1 - Da Antiguidade à Idade Média.....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
2.1.3.2 - Da Idade Moderna à Idade Contemporânea .....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
2.1.3.3 - 1º Período: Suporte da Escrita (1823 – 1905) .....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
2.1.3.4 - 2º Período: Oralismo (1880 – 1980).....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
2.1.3.5 - Idade Contemporânea – Séc. XX .....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
2.1.3.6 - 3º Período: Bilinguismo (a partir de 1991) .....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
2.1.4 - Breve Clarificação Dos Conceitos de Deficiência .....	45
2.1.4.1 – Explicitação Concetual .....	45
2.1.4.2 - Surdez e Deficiências Associadas .....	46
2.2 - A Inclusão e a Educação .....	48
2.3 - Aprendizagem .....	52

2.3.1 - A Educação e a Aprendizagem de Crianças com Deficiência Auditiva.....	52
2.3.2 - Estratégias Comunicacionais mais utilizadas na aprendizagem de pessoas com Problemas Auditivos .....	59
2.4 – As Acessibilidades e as Necessidades Educativas Especiais .....	63
2.5 – Tecnologias .....	67
2.5.1 - Preâmbulo.....	67
2.5.2 - O papel das Tecnologias na história da reabilitação .....	69
2.5.3 - Tecnologias de Informação e Comunicação e as Necessidades Educativas Especiais .....	73
2.6 – Autoestima e as Implicações Pessoais.....	83
2.6.1 - As Tecnologias: Autoestima e as Implicações Pessoais .....	83
2.6.2 - As Aprendizagens: Autoestima e as Implicações Pessoais.....	85
2.6.3 - A Família: Autoestima e as Implicações Pessoais .....	87
2.6.4 – Mulher com deficiência: Autoestima e as Implicações Pessoais .....	88
<b>Parte III.....</b>	<b>94</b>
<b>Metodologia.....</b>	<b>94</b>
3.1 – Delineamento do estudo .....	95
3.2 – Caracterização da amostra .....	96
3.2.1 – Critérios de escolha .....	96
3.2.2 – Total da amostra .....	96
3.3 – Procedimentos e propósito da recolha de dados .....	96
3.3.1 – Instrumentos e procedimentos .....	98
3.3.1.1 - Aplicação do questionário .....	98
3.4 – Definição e descrição das variáveis.....	100
3.5. Análise dos Dados Obtidos.....	101
3.5.1. Meios utilizados.....	101
3.5.2. Questionários .....	102
3.5.2.1. Questionário dos Alunos .....	102
3.5.2.2. Questionário aos Profissionais.....	112
3.5.2.3. Questionário a sujeitos conhecedores de pessoas com perda auditiva .	126
3.5.3. Entrevista .....	141
3.5.3.1 O Profissional na Área de Audiologia .....	141
3.5.3.2 À Profissional na Área da Educação Especial.....	141
3.5.3.3 A Pessoas com perda auditiva e uso de tecnologias.....	142
<b>Parte IV .....</b>	<b>143</b>
<b>Discussão dos resultados .....</b>	<b>143</b>
<b>4. Discussão comentada dos resultados obtidos.....</b>	<b>144</b>
Síntese conclusiva .....	147
Propostas para futuros trabalhos de investigação.....	151
<b>Parte V.....</b>	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
<b>Aspetos finais do trabalho.....</b>	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
Referências .....	153
a) Bibliográficas .....	153

b) Eletrónicas .....	160
c) Legislativas .....	166
<b>Apêndices .....</b>	<b>i</b>
Apêndice – I .....	ii
Autorização para os Encarregados de Educação .....	ii
Apêndice – II .....	iv
Questionário para os Alunos.....	iv
Apêndice – III .....	viii
Questionário para os profissionais e para os sujeitos conhecedores de pessoas com perda auditiva.....	viii
Apêndice – IV .....	XVI
Entrevista – I.....	xvi
Audiologista .....	xvi
Apêndice – V .....	xxi
Entrevista – II .....	xxi
Professora de Educação Especial .....	xxi
Apêndice – VI.....	xxv
Entrevista – III .....	xxv
Pessoas com perda auditiva e uso de tecnologias .....	xxv
Apêndice – VII.....	xxxi
Um exemplo de resposta ao questionário dos .....	xxxi
sujeitos conhecedores de pessoas com perda auditiva.....	xxxi

## Índice de Tabelas e Gráficos

### A. Questionário aos Alunos

#### Índice de Tabelas

<b>Caracterização da amostra</b>	106
<b>Tabela 1</b> – Caracterização da amostra dos Alunos relativamente à idade, sexo, nacionalidade e escolaridade	106
<b>Principal meio de comunicação e uso de tecnologia de apoio</b>	107
<b>Tabela 2</b> – Respostas dos Alunos às questões 1.6 e 1.9	107
<b>Progenitores: existência de perda auditiva e principal meio de comunicação</b>	107
<b>Tabela 3</b> - Respostas dos Alunos às questões 1.7 e 1.8	107
<b>Tecnologias de apoio</b>	108
<b>Tabela 4</b> - Respostas dos Alunos às questões q1.10.1, q1.10.2, q1.10.3, q1.10.4	108
<b>Relacionamento com colegas e adultos</b>	110
<b>Tabela 5</b> - Cruzamento de frequências entre q1.14 e q1.15	110
<b>Comparação entre sexo feminino e masculino nas respostas ao questionário</b>	113
<b>Tabela 6</b> – Comparação entre sexo feminino e masculino nas questões referentes às tecnologias, relação com os outros e dificuldades sentidas no dia-a-dia e nas aprendizagens	113
<b>Tabela 7</b> – Comparação entre sexo feminino e masculino na autoavaliação como aluno	113
<b>Tabela 8</b> – Comparação entre sexo feminino e masculino na opinião sobre as tecnologias	114
<b>Tabela 9</b> – Comparação entre sexo feminino e masculino na auto percepção	114
<b>Comparação entre faixas etárias nas respostas ao questionário</b>	115
<b>Tabela 10</b> – Comparação entre faixas etárias nas questões referentes às tecnologias, relação com os outros e dificuldades sentidas no dia-a-dia e nas aprendizagens	115

<b>Tabela 11</b> – Comparação entre faixas etárias na autoavaliação como aluno	115
<b>Tabela 12</b> – Comparação entre faixas etárias na opinião sobre as tecnologias	116
<b>Tabela 13</b> – Comparação entre faixas etárias na auto percepção	116

### **Índice de Gráficos**

<b>Gráfico 1</b> - Autoavaliação dos Alunos - principais características como pessoas	109
<b>Gráfico 2</b> - Autoavaliação dos Alunos - Como se avaliam enquanto alunos	109
<b>Gráfico 3</b> - Relacionamento com colegas e adultos	110
<b>Gráfico 4</b> - Existência de dificuldades	111
<b>Gráfico 5</b> - Encontras dificuldades no teu dia-a-dia?	111
<b>Gráfico 6</b> - Se tens dificuldades no teu dia-a-dia, refere-as	112

## **B. Questionário aos Profissionais**

### **Índice de Tabelas**

<b>Caracterização da amostra</b>	117
<b>Tabela 1</b> – Caracterização da amostra dos profissionais relativamente ao sexo, idade e profissão	117
<b>Profissionais: existência de perda auditiva e principal meio de comunicação</b>	118
<b>Tabela 2</b> – Análise de frequências das questões 1.4 e 1.5	118
<b>Profissionais - meio de comunicação usado com pessoas com alguma perda auditiva</b>	119
<b>Tabela 3</b> – Análise de frequências da questão 1.7	119
<b>Profissionais: imagem que têm das pessoas com perda auditiva</b>	120
<b>Tabela 4</b> – Análise de frequências das questões: 1.8, 1.15, 1.18 e 1.21	120
<b>Opinião dos Profissionais sobre o percurso escolar das pessoas com perda auditiva</b>	122
<b>Tabela 5</b> – Análise de frequências das questões: 1.9 e 1.11	122
<b>Opinião dos Profissionais sobre a preparação do ensino para lidar com pessoas com perda auditiva</b>	124
<b>Tabela 6</b> – Análise de frequências das questões: 1.32, 1.37 e 1.38	124
<b>Opinião dos Profissionais sobre o uso de tecnologias</b>	125

<b>Tabela 7</b> – Análise de frequências das questões: 1.10, 1.12, 1.14, 1.16, 1.17, 1.19, 1.22, 1.23, 1.24 e 1.35	125
<b>Opinião dos Profissionais sobre a integração e relacionamento das pessoas com perda auditiva</b>	126
<b>Tabela 8</b> – Análise de frequências das questões: 1.13, 1.27, 1.31, 1.25 e 1.26	126
<b>Opinião dos Profissionais sobre políticas do estado</b>	126
<b>Tabela 9</b> – Análise de frequências das questões: 1.29 e 1.29.1	126
<b>Opinião dos Profissionais sobre apoios e adaptações necessárias</b>	129
<b>Tabela 10</b> – Respostas dos inquiridos à questão aberta 1.33 (análise de conteúdo)	129
<b>Opinião dos Profissionais</b>	130
<b>Tabela 11</b> – Respostas dos inquiridos à questão aberta 1.36 (análise de conteúdo)	130
 <b>Índice de Gráficos</b>	
<b>Gráfico 1</b> – Opinião dos Profissionais sobre as principais características de uma pessoa com perda auditiva. Questão 1.20.	121
<b>Gráfico 2</b> – Opinião dos Profissionais: razões do insucesso escolar dos alunos com perda auditiva. Questão 1.28.	123
<b>Gráfico 3</b> – Profissionais: opinião sobre atitudes da sociedade. Questão 1.30.	127
<b>Gráfico 4</b> – Opinião dos Profissionais sobre a razão da falta de divulgação à comunidade em geral sobre o que é e os procedimentos a ter para com a pessoa com dificuldades de audição. Questão 1.34.	128

#### C. Questionário a sujeitos conhecedores de pessoas com perda auditiva

#### Índice de Tabelas

<b>Caracterização da amostra</b>	131
<b>Tabela 1</b> – Caracterização da amostra relativamente ao sexo, idade e profissão	131
<b>Pessoas que conhecem alguém com perda auditiva: existência de alguma perda auditiva e principal meio de comunicação</b>	132

<b>Tabela 2 – Análise de frequências das questões 1.4 e 1.5</b>	132
<b>Pessoas que conhecem alguém com perda auditiva – quem conhecem e meio de comunicação usado com essas pessoas</b>	133
<b>Tabela 3 – Análise de frequências da questão 1.6 e 1.7</b>	133
<b>Opinião das pessoas que conhecem alguém com perda auditiva: imagem que têm das pessoas com perda auditiva</b>	134
<b>Tabela 4 – Análise de frequências das questões: 1.8, 1.15, 1.18 e 1.21</b>	134
<b>Opinião das pessoas que conhecem alguém com perda auditiva sobre o percurso escolar das pessoas com perda auditiva</b>	137
<b>Tabela 5 – Análise de frequências das questões: 1.9 e 1.11</b>	137
<b>Opinião das pessoas que conhecem alguém com perda auditiva sobre a preparação do ensino para lidar com pessoas com perda auditiva</b>	139
<b>Tabela 6 – Análise de frequências das questões: 1.32, 1.37 e 1.38</b>	139
<b>Opinião das pessoas que conhecem alguém com perda auditiva sobre o uso de tecnologias</b>	140
<b>Tabela 7 – Análise de frequências das questões: 1.10, 1.12, 1.14, 1.16, 1.17, 1.19, 1.22, 1.23, 1.24 e 1.35</b>	140
<b>Opinião das pessoas que conhecem alguém com perda auditiva sobre a integração e relacionamento das pessoas com perda auditiva</b>	140
<b>Tabela 8 – Análise de frequências das questões: 1.13, 1.27, 1.31, 1.25 e 1.26</b>	140
<b>Opinião das pessoas que conhecem alguém com perda auditiva sobre as políticas do Estado e atitudes da Sociedade</b>	141
<b>Tabela 9 – Análise de frequências das questões: 1.29 e 1.29.1</b>	141
<b>Opinião das pessoas que conhecem alguém com perda auditiva sobre os apoios e adaptações necessárias</b>	144
<b>Tabela 10 – Respostas dos inquiridos à questão aberta 1.33 (análise de conteúdo)</b>	144
<b>Opinião das pessoas que conhecem alguém com perda auditiva sobre o tipo de ajudas técnicas sente mais necessidade a população com perda auditiva no seu dia-a-dia.</b>	145
<b>Tabela 11 – Respostas dos inquiridos à questão aberta 1.36 (análise de conteúdo)</b>	145

## Índice de Gráficos



<b>Gráfico 1</b> – Opinião das pessoas que conhecem alguém com perda auditiva sobre as principais características de uma pessoa com perda auditiva.	
Questão 1.20.	136
<b>Gráfico 2</b> – Opinião das pessoas que conhecem alguém com perda auditiva: razões do insucesso escolar dos alunos com perda auditiva. Questão 1.28.	138
<b>Gráfico 3</b> – Opinião das pessoas que conhecem alguém com perda auditiva sobre atitudes da Sociedade. Questão 1.30.	142
<b>Gráfico 4</b> – Opinião das pessoas que conhecem alguém com perda auditiva sobre a razão da falta de divulgação à comunidade em geral sobre o que é e os procedimentos a ter para com a pessoa com dificuldades de audição. Questão 1.34.	143

## Índice Remissivo

- acessibilidades, 17, 68  
 acessível, 66, 87, 102, 129  
 adaptado, 37, 60, 130, 134, 152  
 ajudas técnicas, - 5 -, - 16 -, 18, 21, 23, 79, 80, 85, 98, 99, 100, 101, 103, 130, 134, 152, XV  
 alunos especiais, 73  
 alunos ouvintes, 61, 154, 156, 157  
 alunos surdos, 55, 59, 61, 71, 90, 102, 147, 153, 154, 166, 169  
 ambiente educativo, 63, 98, 99, 101, 151  
 amplificação, 41, 42, 51, 63, 74, 75, 76, 81, 82, 83, 84  
 aparelhos, 40, 41, 42, 44, 74, 75, 76, 81, 82, 83, 84, 129, 131, 134, 146, XVII  
 aparelhos auditivos, 76  
 apoio educativo, 58  
 aprendizagens, - 12 -, - 13 -, 21, 22, 23, 56, 62, 64, 67, 70, 73, 90, 100, 101, 103, 111, 113, 115, 124, 134, 150, 152, VII, XIV, XXVI  
 audição, - 14 -, - 16 -, 23, 27, 29, 33, 34, 37, 38, 41, 44, 51, 55, 69, 74, 76, 77, 83, 86, 87, 88, 119, 128, 133, 134, X, XIV, XIX, XXVII, XXIX  
 autoestima, 21, 26, 73, 90, 95, 100, 101, 102, 147, 156  
 autonomia, 21, 23, 50, 55, 56, 63, 79, 100, 101, 103, 125, 127, 128, 129, 134, 147, XII, XIII, XIV, XXII, XXIII  
 Baptista, 26, 27, 32, 33, 46, 50, 53, 55, 56, 59, 61, 62, 64, 89, 90, 91, 92, 158  
 barreiras, 17, 23, 78, 85, 89, XX  
 capacidade, 17, 21, 27, 28, 56, 63, 70, 79, 87, 122, 134  
 computador, 73, 79, 107, 134, 150, 152, VI  
 comunicação, - 5 -, - 13 -, - 15 -, 18, 21, 22, 28, 34, 38, 44, 46, 48, 49, 51, 55, 57, 59, 60, 62, 65, 66, 67, 69, 70, 72, 73, 77, 79, 80, 81, 85, 86, 93, 107, 112, 118, 119, 120, 123, 129, 132, 133, 134, 150, 151, 152, 154, 155, 156, 160, 170, VI, X, XXII, XXVI  
 Decreto-Lei, 41, 47, 80, 173  
 deficiência auditiva, - 4 -, - 5 -, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 26, 27, 43, 48, 54, 56, 58, 60, 63, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 74, 77, 79, 80, 81, 82, 86, 87, 88, 89, 91, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 128, 134, 147, 151, 154, 156, IX, XX, XXII, XXVI  
 desenvolvimento linguístico, 44, 49  
 diagnóstico, 46, 52, 73, 77  
 discriminação, 27, 69, 85, 93, 95, 112, 156, 164, 173  
 dispositivos, 81  
 educação, 17, 23, 26, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 40, 41, 42, 45, 46, 48, 49, 50, 53, 58, 59, 60, 62, 63, 70, 71, 73, 74, 78, 80, 85, 93, 94, 95, 130, 153, 155, 163, 170, 173, IX, XXIII  
 Educação Especial, 146, 160, 161, 163, 164, 169  
 ensino especial, 40, 42, 55, 60, 71, 101, 122, 123, 129, 130, 134, 151, 153, X, XXIII  
 Ensino Especial, - 3 -, - 4 -, 19, 45, 46, 122, 134, 160, XXII  
 ensino regular, 47, 48, 71, 102, 122, 123, 134, 147, 151, 153, 154, 173, X, XXII, XXIII, XXIV  
 entrevistas, - 5 -, 18, 24, 98, 101, 103, 146, 147, 150  
 escola inclusiva, 50, 53, 54, 55, 154, 167  
 escolas de referência, 50, 55, 69, 71, 157  
 exames audiométricos, 76  
 exclusão, 17, 23, 55, 78, 90, 93, 158  
 expressões faciais, 63, 66  
 Ferreira, - 3 -, - 4 -, 28, 32, 33, 39, 40, 46, 47, 49, 50, 52, 53, 56, 57, 58, 160, 174

- frequências, - 5 -, 29, 31, 40, 41, 42, 76, 83, 84, 87, 105, 118, 119, 134, XIX  
 igualdade, 17, 48, 49, 50, 51, 53, 54, 55, 56, 68, 70, 86, 93, 94, 96, 172  
 incapacidade, 48, 50, 51, 52, 53, 81, 87, 95, 153  
 inclusão, - 5 -, 17, 18, 21, 22, 23, 26, 52, 54, 73, 79, 98, 100, 101, 102, 103, 122, 124, 125, 134, 152, 153, 154, 155, 156, 158, 161, 163, 166, 169, IX, XII, XIV, XV, XX, XXVI  
 independência, 63, 79, 146, 147, XXIII  
 indivíduos, 19, 32, 44, 46, 50, 51, 53, 79, 86, 88, 93, 99, 104, 146, 154, 156, XX  
 informação, - 5 -, 17, 18, 19, 21, 23, 32, 41, 46, 48, 51, 59, 63, 66, 69, 70, 72, 77, 79, 80, 81, 85, 86, 98, 100, 101, 103, 124, 134, 146, 151, 170, 173, XV, XXVI, XXX  
 insucesso escolar, - 5 -, - 14 -, - 16 -, 55, 71, 154  
 integração, - 5 -, - 14 -, - 15 -, 21, 22, 23, 38, 44, 47, 50, 55, 56, 62, 65, 68, 70, 77, 78, 85, 89, 100, 101, 103, 124, 126, 134, 146, 147, 151, 153, 154, 156, 163, 173, XII, XIV, XV, XX, XXIII  
 Língua Gestual, - 8 -, 35, 42, 43, 46, 47, 48, 49, 56, 59, 62, 67, 68, 69, 70, 165  
 meio educativo, 118  
 Ministério da Educação, - 8 -, 17, 46, 47, 49, 55, 61, 71, 73, 158, 160, 162, 163, 173  
 moldes auriculares, 75, 84, XVIII  
 necessidades, 41, 44, 47, 54, 59, 60, 70, 71, 73, 86, 94, 152, 154, 155, IX, XVII  
 normal, 41, 42, 52, 58, 96, IX, XXVII  
 obstáculo, 28, 69, 91  
 ouvido, 17, 28, 29, 30, 33, 34, 37, 38, 40, 41, 42, 75, 76, 82, XVIII, XXVI  
 pessoas com deficiência, - 5 -, 17, 18, 21, 22, 23, 47, 49, 50, 52, 55, 56, 69, 70, 79, 85, 86, 93, 94, 95, 98, 128, 134, 163, 164, 172, 173, XIII, XIV  
 pessoas com perda auditiva, - 5 -, - 13 -, - 14 -, - 15 -, 119, 120, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 129, 131, 132, 133, 134, 147, 150, 151, X, XI, XII, XIII, XIV, XV  
 pessoas surdas, 26, 27, 39, 41, 43, 45, 47, 48, 62  
 preconceito, 70, 92, 120  
 problemas auditivos, - 5 -, 18, 21, 22, 23, 26, 45, 62, 65, 67, 76, 98, 99, 100, 101, 103, 150, III  
 professor, 34, 37, 45, 60, 63, 73, 82, 153, 154, 155, 156, 161  
 prótese auditiva, 40, 41, 51, 81, 82, 83, 88, 134, 146, 150, XVII, XXVI, XXVIII  
 próteses auditivas, 35, 67, 75, 76, 78, 81, 82, 84, 88, 129, 134, 152, XVIII, XIX, XXVIII  
 questionário, - 4 -, - 5 -, 18, 98, 100, 101, 102, 150, 151, III, V, IX  
 reabilitação, 23, 42, 45, 47, 48, 52, 55, 59, 68, 70, 77, 78, 80, 81, 85, 124, 134, 146, 151, XV, XVII, XIX, XXVI  
 recursos tecnológicos, 129, 130, 134  
 representação mental, 27  
 silêncio, 92, XXVII  
 sistema auditivo, 28  
 sociedade, - 14 -, 17, 18, 19, 23, 27, 32, 35, 38, 42, 44, 50, 54, 55, 56, 60, 62, 63, 68, 70, 72, 78, 79, 87, 89, 93, 94, 95, 96, 98, 101, 124, 127, 134, 146, 151, 167, IX, XIII, XIV, XV, XX, XXIII  
 surdez, 17, 26, 30, 33, 37, 40, 41, 42, 43, 51, 52, 55, 59, 60, 67, 74, 75, 76, 77, 78, 86, 88, 91, 153, 164, XIX  
 Surdez, 42, 52, 174, IX, XXVI, XXVII, XXVIII  
 tecnologia, 40, 81, 86, 88, 107, VI, XXVII, XXX  
 tecnologias, - 5 -, - 12 -, - 13 -, 18, 21, 23, 26, 65, 72, 73, 76, 78, 79, 80, 81, 85, 100, 101, 102, 103, 108, 113, 114, 115, 116, 125, 129, 134, 147, 150, 151, 154, 164, 170, VII, IX, X, XI, XII, XV, XXIII, XXVI  
 telecomunicações, 73  
 TIC, - 5 -, - 8 -, 68, 72, 73, 79, 80, 86, 159, 165

## Introdução

A sociedade atual caracteriza-se pelo seu vertiginoso ritmo de evolução. Contudo, tal processo não elimina as desigualdades sociais, parecendo, até, que contribui para o seu agravamento. Neste contexto importa, pois, que a escola responda com qualidade aos desafios que os tempos contemporâneos lhe colocam, devendo assim afirmar-se como um recurso substantivo para a minorar as assimetrias antes referidas. Por seu lado, o Ministério da Educação tende a responsabilizar os Professores pelo insucesso das medidas que vai tomando. Tal atitude é, por si só, bastante injusta dado que não são facultados aos docentes os meios necessários para que essas medidas possam ser eficazmente implementadas.

Por vezes torna-se, então, quase imperativo que para além das práticas mais ou menos sistematizadas ou padronizadas, se possa ter um momento onde seja possível encetar uma reflexão sobre princípios e valores teórico – filosóficos que estão subjacentes a determinadas práticas pedagógicas ou educativas. É, pois, necessário subordinar as práticas aos seus princípios orientadores, de modo a que mais facilmente se possa entender os objetivos que se pretendem alcançar com a aplicação de determinadas estratégias centradas na aquisição de competências quando se está, por exemplo, perante pessoas com deficiência auditiva. Convirá não esquecer que a educação:

(...) constitui um instrumento deveras poderoso para assegurar a igualdade das pessoas com deficiência na sociedade. As primeiras experiências de inclusão ou exclusão são cruciais na determinação da forma como se vai processar a participação das pessoas com deficiência. As oportunidades que possam ter e as barreiras que possam encontrar a qualquer nível da educação têm um impacto crítico e determinante nas escolhas que fazem no futuro e no âmbito da sua plena realização pessoal. (S.N.R., 2002, p. 41)

Na área das acessibilidades sabe-se que a carência de serviços de apoio apropriados, por um lado, e a ausência de uma educação adequada, por outro, poderá influenciar negativamente o sucesso escolar e social da pessoa com deficiência auditiva. Esta tem dificuldades reais no acesso audível à informação oral, estando, por consequência, na totalidade ou parcialmente privada da capacidade de ouvir. É todo este processo complexo que tem sido analisado e estudado por vários autores, entre os quais

se realça Fernandes (1990), o qual refere que a surdez consiste numa deficiência não-visível fisicamente mas que atinge uma pequena parte da anatomia do ouvido.

Verificando-se conseqüentemente a existência de eventuais dificuldades relacionadas com o desenvolvimento emocional, educacional e social dessa mesma pessoa, na medida em que a privação de apenas um dos sentidos - devido à existência de uma inter-relação funcional - tal realidade requer uma intervenção direta nos mecanismos da percepção da informação. Existe, por conseguinte, uma mudança nos padrões de adaptação e de comportamento, dado que a pessoa com deficiência auditiva ter dificuldade de situar, através do som, um objeto no espaço, bem como indicações de alerta e avisos do meio circundante. Neste sentido, Stoer e Magalhães (2005) referem que o corpo é um verdadeiro paradoxo, porque, por um lado, é considerado como invencível, “todo – poderoso”, por outro, é dado como limitado por ter dificuldade em acompanhar as exigências do dia-a-dia numa sociedade cada vez mais competitiva. Estes autores defendem ainda que as tecnologias surgem como uma extensão do corpo dado como quase inútil na tentativa de se conseguir ultrapassar ou pelo menos minimizar os obstáculos que a sociedade lhe coloca.

Assim, através do presente trabalho, pretender-se-á estudar até que ponto as tecnologias facilitam a aprendizagem e contribuem para a inclusão de pessoas com deficiência auditiva que beneficiam dessas ajudas técnicas. Neste estudo serão considerados como palavras-chave os seguintes conceitos: aprendizagem, deficiência auditiva, implicações pessoais, tecnologias adaptativas, tecnologias de informação e comunicação, acessibilidade e inclusão.

A presente Tese é constituída apenas por um volume sendo este organizado em quatro capítulos, bibliografia e apêndices.

De uma forma muito sucinta, este trabalho está estruturado da seguinte forma:

Parte I – Aspetos Introdutórios da Investigação: dá-nos a conhecer o problema e aquilo que se pretende investigar.

Parte II – Revisão da Literatura: parte teórica do trabalho em que são desenvolvidos os conceitos das palavras-chave baseados na informação de autores que ilustram aspetos do problema em estudo.

Parte III – Metodologia: parte prática do trabalho em que se procedeu à elaboração e aplicação de questionários e entrevistas. A obtenção dos dados empíricos do estudo foi concretizada mediante a aplicação de um questionário aos sujeitos em estudo que foram selecionados em Escolas, Faculdades, Associações de Surdos da

Região da Grande Lisboa e Vale do Tejo, sendo estudantes do 1º, 2º, e 3º ciclos do ensino secundário, e do ensino superior. Trata-se de pessoas com problemas auditivos de ambos os sexos e com idades compreendidas entre os 7 e os 26 anos de idade. Aos profissionais que trabalham diretamente com este tipo de população e o grupo de pessoas que conhecem ou convivem com pessoas portadoras de deficiência auditiva e / ou que de algum modo estabeleçam um contacto com esta população (familiares, amigos, conhecidos, profissionais de outras áreas, entre outros) a aplicação do questionário neste grupo pretendeu verificar a existência de consenso ou de contradição de opiniões entre os profissionais que contactam diariamente com as pessoas portadoras de deficiência auditiva em ambiente e a sociedade do qual também fazem parte e em que todos estes grupos já têm uma opinião formada sobre o assunto. Para que o projeto ganhasse maior consistência baseou-se, ainda, em dados recolhidos através de entrevistas estruturadas feitas a vários profissionais (Audiologista e Professora de Ensino Especial) bem como a vários indivíduos com problemas auditivos de ambos os sexos, com o objetivo de se recolher informação complementar.

Parte IV – Discussão dos Resultados e Conclusões: Desenvolvimento dos efeitos conclusivos do trabalho onde estão contemplados os aspetos introdutórios da investigação, a revisão da literatura e a metodologia, bem como as conclusões e as linhas de investigação futura para que o mesmo trabalho aponte.

## Parte I

---

### Aspetos Introdutórios da Investigação

### **1.1 – Objetivo geral de estudo**

Este estudo tem por objetivo descrever qual o contributo e as implicações que as tecnologias de informação e comunicação exercem na acessibilidade de pessoas portadoras de deficiência auditiva tanto ao nível da aprendizagem escolar como ao nível da sua inclusão.

### **1.2 – Objetivos específicos de estudo**

Em relação ao grupo de pessoas com deficiência auditiva que beneficiam de ajudas técnicas, pretende-se – tendo-se por referência o objetivo geral antes apresentado - especificamente saber:

- O tipo de dificuldades escolares decorrentes da deficiência auditiva;
- As dificuldades de integração social provocadas pela disfunção auditiva;
- O grau de autonomia e de autoestima;
- O tipo de equipamento tecnológico usado para a acessibilidade às aprendizagens;
- O contributo das ajudas técnicas para a superação das dificuldades escolares;
- Os efeitos das tecnologias de apoio na inclusão escolar e social das pessoas com deficiência auditiva.

### **1.3 – Formulação do problema**

Há Pessoas com problemas auditivos que utilizam ajudas técnicas no seu quotidiano, pois “têm dificuldades que limitam sua capacidade de interagir com o mundo. Estas dificuldades podem impedir que estas crianças desenvolvam habilidades que formam a base do seu processo de aprendizagem.” (Valente, 1991, p.1). Nesta perspetiva Rodrigues (1999) salienta a importância das tecnologias pois elas “alargam



as possibilidades de desempenho das pessoas portadoras de deficiência”. Mas, devido à falta de estudos nesta área, desconhece-se, de modo fundamentado, o que estas pessoas percebem no seu dia-a-dia enquanto utilizadores de tais ajudas técnicas. Todavia, Rodrigues salienta que tais técnicas “podem representar a única possibilidade para que um pensamento, uma vontade, uma mensagem se possam desprender de um corpo incapaz de uma comunicação intencional elaborada ou mesmo eficaz.”. Igualmente não se sabe, com rigor, o impacto que tais tecnologias implicam, tanto na atividade escolar, como na interação social quotidiana dos sujeitos em causa. Contudo, Rodrigues refere que as mesmas são “uma resposta sem precedentes com um enorme impacto ao nível do desenvolvimento afetivo e cognitivo”. Certamente que nas dimensões em análise haverá aspetos positivos e aspetos negativos sendo que estes últimos poderão provocar constrangimentos à realização bem-sucedida dos projetos de vida das pessoas envolvidas. O favorecimento de uns (aspetos positivos) e a inibição de outros (aspetos negativos) são, pois, estratégias a desenvolver para o bem-estar das pessoas em apreço.

Contudo, tal só será possível após a identificação e caracterização científica de uns e de outros daqueles fatores.

#### **1.4 – Pergunta de partida**

Tendo-se em conta os dados antes apresentados o problema em estudo poderá ser formulado mediante a seguinte questão de partida:

Que tipo de impacto provoca o uso de ajudas tecnológicas no âmbito da aprendizagem e da inclusão escolar e social das pessoas com deficiência auditiva?

#### **1.5 – Questões de investigação**

Com base na questão de partida formulada elencam-se as seguintes subquestões de investigação:

- O que leva as Pessoas com deficiência auditiva a desinvestirem nos estudos?
- Porque razão a Sociedade tem dificuldade em incluir a Pessoa com problemas auditivos?
- Quais as dificuldades de integração provocadas pela disfunção auditiva?
- Que meios / recursos tem o ensino para facilitar a acessibilidade às aprendizagens e inclusão de Pessoas com deficiência auditiva?

- Quais os apoios e adaptações necessárias ao desenvolvimento da autonomia de Pessoas com deficiência auditiva?
- Que tipo de adaptações a Escola fez para receber alunos com deficiência auditiva?
- Porque razão não existe uma divulgação à comunidade em geral sobre o que é e os procedimentos a ter com a Pessoa com dificuldades de audição?
- Qual o impacto que as tecnologias de apoio têm sobre a inclusão escolar e social da Pessoa com deficiência auditiva?
- Que tipo de ajudas técnicas sente mais necessidade a População com dificuldades auditivas no seu dia-a-dia?
- A nível nacional e regional que mecanismos existem, estruturas e instituições eficientes que respondam à necessidade de informação sobre todos os aspetos da deficiência, reabilitação e integração das pessoas com deficiência na sociedade?

## 1.6 – Hipóteses

Decorrentes do anteriormente exposto, emergem as hipóteses seguintes:

Hipótese nº 1 – As barreiras que as Pessoas com deficiência auditiva encontram ao nível da educação levam a desinvestir dos estudos.

Hipótese nº 2 – A exclusão de pessoa com problemas auditivos por parte da Sociedade têm origem numa série de pressupostos evidentes nos *media*, no meio físico e no envolvimento social.

Hipóteses nº 3 – As dificuldades de integração provocadas pela disfunção auditiva estão relacionadas com o desenvolvimento emocional, educacional e social na medida que a privação de um dos sentidos requerer uma intervenção direta nos mecanismos de perceção.

Hipóteses nº 4 – As novas tecnologias na educação que as pessoas com deficiência auditiva possam utilizar como recurso compensatório à falta de audição podem facilitar a acessibilidade às aprendizagens e à inclusão.

### **1.7 – Limitação do estudo**

Existem vários fatores que limitaram e condicionaram a realização deste estudo, tanto na sua investigação como na conclusão do mesmo. Entre eles salientam-se os seguintes:

Ausência de trabalhos anteriores de incidência no objeto de estudo;

Pouca bibliografia sobre a temática;

A falta de cooperação por parte de alguns informantes - chave;

O tempo de demora entre o pedido de autorização e aplicação real dos questionários, depoimentos escritos e entrevistas;

A falta de experiência investigativa da autora do trabalho;

A eventual limitação de tempo dos orientadores propostos;

A demora na apresentação de resultados devido ao atraso da resposta, por parte da Direção Geral de Inovação Curricular, ao pedido de autorização da passagem de questionários aos alunos, com perda auditiva declarada, nas escolas regulares.

## PARTE II

---

### REVISÃO DA LITERATURA

A educação das crianças e jovens, portadoras de deficiência auditiva, abrange diversas áreas do conhecimento, algumas das quais serão abordadas neste estudo através dos seguintes temas: aprendizagem, acessibilidade, autoestima e autoconceito, deficiência auditiva, tecnologias e inclusão. Convém, assim, desenvolver os pressupostos teóricos que fundamentam as áreas científicas em estudo e que estão subjacentes à realização do presente trabalho.

## **2.1 – Deficiência Auditiva**

### **2.1.1 - Preâmbulo**

No seu estudo, Baptista (2008) sublinha que o ouvinte pode ter tido um contacto muito superficial com um indivíduo surdo ou pode passar uma vida inteira sem nunca ter conhecido nenhum. Isto deve-se ao facto da surdez ser uma deficiência que não é visível fisicamente. O autor reforça desta forma a ideia defendida por Fernandes (1990), afirma ainda que na realidade existe um grande número de pessoas surdas (pois em cada mil nascimentos uma nasce surda) e estas podem estar em qualquer lugar sem darmos conta da sua limitação. As estimativas referem que “Em Portugal, de acordo com os dados dos CENSOS 2001, dos 10356117 residentes recenseados (...) 84172 são deficientes auditivos” (Neves, 2007, p. 8). De uma forma mais abrangente:

em Fevereiro de 2004, na União Europeia, existiam 22 milhões de pessoas com surdez severa ou profunda. Tal significa que uma em cada sete pessoas na Europa sofre de problemas auditivos. Em 2005 haverá 81,5 milhões de pessoas com surdez na União Europeia e os restantes países europeus; número que se estima ser de 90 milhões no ano 2015. (<http://ictnid.org.uk/euc/txtmb.html>)

Assim sendo, “os surdos constituem um universo gigantesco que requer milhões de professores especializados, milhões de médicos e de outros profissionais, com interesses enraizados na surdez, e existe uma poderosíssima indústria ligada às tecnologias e artefactos utilizados pelos surdos” (Baptista, 2008, p. 17). O autor defende ainda a existência de dois universos: de um lado, os ouvintes que utilizam uma linguagem corrente, e, do outro, os surdos. O linear entre estes dois universos, segundo

o autor, não é propriamente o que faz a separação entre ouvintes e surdos, mas sim entre os surdos de nascença que nunca ouviram um som e aqueles que nasceram ouvintes.

Destes últimos ainda se deve ter em conta: os que ficaram surdos depois de terem construído uma linguagem falada e terem aprendido a escrever e, aqueles que ensurdeceram com poucos meses de vida e, embora tenham tido a experiência do som, não tiveram tempo suficiente para aprenderem a falar. Deste modo encontramos-nos entre dois universos, duas culturas e duas línguas com desigualdades muito significativas. Para o autor em análise, “os surdos podem fazer tudo, menos ouvir” (idem, 2008, p. 17). Portanto ao emitir um som a pessoa com problemas de audição não tem noção da sua intensidade porque não se consegue ouvir a ela própria.

Os surdos têm aptidões que se desconhecem e que os ouvintes, a muito custo, podem vir a identificar. Para Baptista (2008), é completamente descabido pensar-se na criança surda como doente ou deficiente. Com uma língua e cultura próprias tem todas as condições para se poder desenvolver, integrar e trabalhar dando o seu contributo e participar na sociedade. O mesmo autor frisa que a comunidade surda não aceita o termo de “deficiente auditivo” porque os seus elementos se consideram Surdos, devendo ser chamados como tal e não por deficientes: “a deficiência, se existe, não está na criança surda. Tal como existe, a deficiência auditiva é uma construção social” (idem, 2008, p. 156). Esta “questão tem a ver com o meio em que nasce e com o ambiente de aprendizagem adequado para ativar a capacidade hereditária para a aquisição da linguagem de forma natural, espontânea e no momento próprio” (idem, 2008, p. 156).

Carvalho (1999) descreve-nos a situação: “quando comecei a contactar com surdos, com os problemas deles, com as histórias que contavam das suas experiências profissionais e da sua vida familiar, verifiquei logo que eram vítimas de uma discriminação profunda” (Baltazar cit. por Carvalho, 1999, p. 22). A este propósito Baptista (2008, p. 172) reforça ainda a ideia de que “o surdo é vítima inocente do meio em que nasce e cresce, mas é possível melhorar e até superar as condições adversas do meio”, defendendo que a visão muito negativa que as pessoas ouvintes têm das pessoas, portadoras de deficiência auditiva, não tem qualquer motivo a nível biológico, sendo apenas uma representação mental e social à margem da ciência e do conhecimento. A não-aceitação de pessoas surdas não se deve a fatores endógenos, centra-se apenas numa construção social e escolar que castiga e pronuncia sentenças contra o que é diferente. Auxiliando-nos nos conhecimentos desenvolvidos nas áreas da neurobiologia e da neurociência,

verificamos que os cérebros das pessoas surdas e das pessoas ouvintes não têm qualquer diferença genética entre si. Neste contexto encontram-se incluídas as funções cerebrais no exercício da linguagem. Assim, a génese hereditária e a capacidade para a linguagem conferem à pessoa surda uma aptidão que em nada a inferioriza em relação à pessoa ouvinte. O que diferencia a pessoa surda não restringe a sua aptidão cerebral nem a sua capacidade para obter a linguagem, na sua prática a nível cognitivo e comunicativo. Ao longo da história, a forma de comunicação foi sempre o grande obstáculo. O mais importante é aceitarmos e admitirmos que a língua natural da pessoa surda não é a oral mas sim a gestual, devendo, para isso, privilegiar o campo visual visto que é o meio através do qual se processa a comunicação e não a nível auditivo.

Neste contexto Ferreira (2006) reforça a ideia que instruir a pessoa surda na língua e na cultura da pessoa ouvinte é uma aberração à sua existência particular. Por esse motivo, o autor reforça a ideia que as gerações de surdos ao longo dos tempos foram sempre expostas à língua falada tendo, como consequência, uma carga negativa e um evidente fracasso escolar muito superior quando comparada com os ouvintes. Sendo “preciso que se faça de tudo para que o surdo possa ouvir com os olhos e falar com as mãos”, (Ferreira, 2006, p.289).

### **2.1.2 - O ouvido, sistema recetor: a transdução coclear**

Sob o ponto de vista de Habib (2003), o sistema auditivo compõe-se por um órgão recetor cuja função é modificar o som em sinal elétrico, transmitindo depois esta mensagem aos centros nervosos, ordenados segundo uma ordem hierarquizada no tronco cerebral e nos hemisférios cerebrais.

Todo impulso sonoro é estabelecido por uma oscilação mecânica. Em meio líquido ou gasoso, uma oscilação enviada de um dado ponto espalha-se perpendicularmente ao plano de “frenesim”, e em volta deste eixo longitudinal geram-se vibrações. Evidenciam-se diferentes fenómenos vibratórios: o mais elementar é um movimento sinusoidal puro, determinado pela sua amplitude, frequência e fase. O autor refere ainda que esta intermitência é vivida teoricamente como um som melodioso, ao passo que outros fenómenos vibratórios, quer de uma forma regular, quer casuais, são sentidos como barulhos. Existem outros géneros de oscilações que não são constantes, mas sim passageiras. A este propósito, o autor dá o exemplo da vocalização dos animais e dos humanos. Não é qualquer fenómeno vibratório que provoca uma impressão

auditiva. Só se convertem em perceptíveis todos aqueles cuja extensão excede um linear mínimo e da qual a frequência se localiza entre certos limites. A extensão de um som está interligada com a sua potência, ou seja, a energia movida pelo fluxo sonoro por unidade de tempo e unidade de superfície. A sua unidade é designada por decibel (dB).

A energia visível à justa equivale ao linear totalitário para lá do qual, um som é perceptível. Este linear é alterado com a frequência e com a idade. O linear para as frequências elevadas aumenta gradualmente. A prática aparente da energia, equivale ao sone (loudness). A dimensão da intensidade do som no homem é de 120 dB. A frequência é uma conceção efetiva, sendo esta unidade lida em hertz, a qual equivale a uma impressão ilusória ou seja a altura tonal (pitch). O indivíduo tem uma grande margem de frequências perceptíveis (vão de 20 a 15 000 Hz); as pequenas frequências equivalem aos sons graves e as mais elevadas correspondem aos sons agudos. Assim sendo, uma enorme unidade de impulsos sonoros perceptíveis vai ter acesso ao sistema recetor. Cada um deles será entendido de forma diferente devido à sua singularidade à sua frequência à sua intensidade e ao seu padrão temporal. (Habib, 2003).

O som apreendido pelo pavilhão da orelha circula no canal auditivo externo, antes de alcançar a caixa do tímpano, que compõe o ouvido médio. As oscilações áreas colocam em atividade o tímpano, que posteriormente transpõem a cadeia dos ossículos (martelo, bigorna, estribo), cuja movimentação é regida por músculos e posteriormente comunicada, através da janela oval, ao ouvido interno. O ouvido interno é composto por um labirinto ósseo de formato em espiral, escavado no osso temporal e que apreende, por um lado, os órgãos envolvidos no papel de equilíbrio (o vestíbulo e os canais semicirculares) e, por outro, o órgão recetor da audição, a cóclea. A parte principal da cóclea é o caracol que é constituído por duas espirais e meia, que contém compartimentos (a rampa vestibular ou scala vestibuli e a rampa timpânica ou scala tympani). Estas duas rampas associam-se no vértice da espiral e fazem parte da área perilinfática. Ao meio destas duas rampas encontra-se o canal coclear ou scala media que faz parte da área endolinfática que abrange toda a cóclea que se encontra dividida em duas partes: na rampa timpânica pela membrana basilar e na rampa vestibular pela membrana de Reissner. (Idem., 2003).

O mecanismo recetor, designado por órgão de Corti (agrupamento de células sensoriais e de suporte), assenta na membrana basilar e a sua alteração determina a primeira ocorrência da receção. A introdução de vibrações dos ossículos dá origem, através do estribo que encerra a janela oval, a uma sequência de ocorrências que acabam



por gerar um sinal elétrico a nível do órgão de Corti. Devido aos líquidos do ouvido interno e à correspondência entre rampa vestibular e rampa timpânica, qualquer atividade do estribo vai manifestar-se por uma proeminência da janela oval para o interior da rampa vestibular e pelo acréscimo da tensão vestibular, que, por sua vez, incita um impulso da janela redonda para o ouvido médio. A disparidade transitória de tensão assim gerada através das duas rampas está na causa de vibrações no canal da cóclea e de deslocamentos duma fração particular da membrana basilar. Posteriormente esta movimentação é transmitida às células recetoras do órgão de Corti. Ainda segundo Haibib, os sons podem abranger de uma forma direta a cóclea através da condução óssea, mas sem um papel relevante desta, o mesmo não acontecendo nas experiências clínicas, (através do teste de Rinne) onde a mesma possibilita diferenciar as situações de surdez de condução e de surdez de percepção.

As células recetoras do ouvido estão retidas no órgão de Corti. Estas células são designadas por células ciliadas e são representadas por um ponto elevado consistente, na epiderme, onde estão fixadas diversas fileiras de estereocílios interdependentes com a membrana basilar e protegidas pela membrana tectória. Estas denominam-se por células ciliadas internas (CCI), agrupadas numa mesma fileira, e células ciliadas externas (CCE), agrupadas em três ou cinco fileiras na extensão da espiral coclear, em volta do eixo de encaracolamento da cóclea (o modíolo). (Idem., 2003, p. 157).

Estes dois modelos de células são distintos ao nível morfológico. As células ciliadas externas são dependentes da membrana basilar enquanto as células ciliadas internas são independentes e são incitadas através dos líquidos e das viscosidades. Estas diversidades testemunham divergências funcionais. De qualquer modo, alguma movimentação da membrana basilar provocaria um afastamento ciliar que seria o episódio principiante da transdução coclear. (Haibib, 2003, p. 158).

Na verdade, é na procura de um sentido em relação aos mecanismos da transdução para além dos inúmeros constructos teóricos que o autor faz uma descrição mais vasta sobre:

- Deslocamento da membrana basilar: comprovou-se que a cóclea apreendia uma sucessão de filtros mecânicos, projetados do ápex à base, em que as extensões da banda vão sendo cada vez mais apertadas. Assim sendo uma frequência alta só estimula a base da cóclea, enquanto um sinal de frequência reduzido excita toda a cóclea. A este propósito foram apontados dois modelos teóricos para decifrar esta raridade: o modelo mais clássico, do final do Séc. XIX, designado por teoria da ressonância de Helmholtz,

relacionava a membrana basilar com um número de estrias transversais similares às cordas dum piano, executando cada uma delas a função dum ressoar próprio de dada frequência. Cada porção da membrana basilar entra em ressonância para um restringido grau de frequência. Haibib, refere que atualmente Von Békésy comprovou que um incentivo sonoro produzido na membrana basilar incita não a ressonância duma exclusiva secção da membrana basilar, mas provoca uma «onda», ou seja, por uma «vaga divulgadora» que corre a cóclea longitudinalmente, de uma ponta à outra, provocando uma oscilação de pontos, que dependerá da frequência. Desta forma, um som constituído de diferentes frequências vai movimentar diversas áreas de oscilação na membrana e ser condutor de diferentes locais ao mesmo tempo. Neste contexto Haibib, explica que:

- Deflexão Ciliar: é a movimentação da membrana basilar comunicada, quer objetiva quer subjetivamente, às células ciliadas. Deste modo, para as CCE, que se encontram vincadas à membrana tectorial, qualquer movimento basilar é um incentivo à coação dos estereocílios para se dobrarem.

- Modificação da polarização celular e secreção do neurotransmissor: “a endolinfa representa o único fluido intracelular do organismo ( $[K]^+ = 150 \text{ mmol/l}$ ) enquanto a perilinfa tem uma composição muito próxima da do LCR ( $[K]^+ = 7 \text{ mmol/l}$ )” (Habib, 2003, p. 158). Deste modo, há uma polarização constante num balanço de 80 mV através do canal coclear e a rampa timpânica. A estrutura interior de transdução centra-se presumivelmente numa alteração momentânea do poder celular, impelida pela alteração mecânica da membrana basilar. Se um exato som origina uma movimentação oscilatória da membrana basilar, o deslocamento de saída e entrada dos estereocílios descobre e encerra de uma forma alternada os canais iónicos a nível da célula ciliada, acarretando uma alteração da potência celular que atua com a idêntica assiduidade que a do incentivo auditivo. Na direção contrária aos cílios, as células tem um mecanismo específico para soltar, através da atividade de uma corrente de cálcio, o comunicador químico (o glutamato) no seu término basal: neste grau, as células encontram-se numa contiguidade com os axónios periféricos dos neurónios bipolares, dos quais os axónios centrais compõem o nervo auditivo. Quando os estereocílios se agitam numa direção, segue-se uma despolarização das células ciliadas e a propagação do comunicador químico. Este último está na causa da produção da potência de atuação no neurónio, que se espalha por toda a extensão do nervo auditivo. Quando a movimentação dos cílios se faz numa direção contrária, sucede uma hiperpolarização

das células ciliadas, que vai impedir a libertação do comunicador e suspende a difusão do sinal elétrico. (Idem., 2003, p. 158 - 160).

Portanto a transdução é, sem dúvida, um acontecimento mecanoelétrico. É o mecanismo que balança a membrana basilar quando incitada pelos sons que respondem pelo deslocamento oscilatório dos estereocílios e pelas alterações sinusoidais da potência da membrana das células ciliadas. (Haibib, 2003).

### **2.1.3 - Breve perspetiva histórica sobre A Deficiência Auditiva**

O modo como a deficiência tem sido vista ao longo dos anos é o reflexo da imagem da evolução da própria sociedade. A sociedade adquiriu novos conceitos e valores que se foram diversificando em diferentes atitudes perante a deficiência. No entanto, não podemos dizer que se trata de uma linha evolutiva e progressiva; bem pelo contrário, dentro de um mesmo período histórico, diferentes comunidades mas com características distintas, agiam de diversos modos em relação aos indivíduos com deficiência. Neste contexto torna-se importante salientar que o resumo que aqui apresentamos baseou-se em informação recolhida dos estudos dos autores Melo et al. (1984), Fonseca. (1997), Ribeiro (2003), Ferreira (2006), Carvalho (2007), Baptista (2008), Branco (2009), Salgueiro (2010), entre outros.

Em 1823 foi fundado em Portugal, o Instituto de Surdos-Mudos e Cegos, tendo o Rei D. João VI chamado o especialista sueco Pär Aron Borg para o dirigir. Com ele os alunos aprenderam a comunicar através do alfabeto manual da língua gestual sueca. O método de ensino de Estocolmo foi adaptado para o ensino, em Portugal. O Instituto teve a sua abertura oficial na Luz, em 01 de Março de 1824, por portaria de 18 de Fevereiro de 1824 do Intendente Geral da Polícia. Os primeiros alunos que o Instituto da Luz recebeu foram da Casa Pia, porém em 1834 o Instituto foi assimilado pela Casa Pia, criando-se então a secção dos Surdos – Mudos, que acabaria por encerrar em 1860, por decadência.

Decorria o ano de 1857, quando no Brasil foi criado o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, baseado no método combinado e onde um terço dos professores de surdos eram surdos. (Melo et al., 1984).

Na segunda metade do Séc. XIX, o método oralista foi ganhando cada vez mais adeptos. Estes opunham-se à utilização da língua gestual, sendo esta última vista como sensual, apelativa ao corpo e vergonhosa, acabando mesmo por ser proibida a sua

utilização. Surgiu, assim, no Séc. XIX uma segunda fase, a da “perspetiva clínica”. O seu fundamento passou pela ideia generalizada de que a sociedade era responsável pelo apoio à população com deficiência, sendo a Igreja a instituição de beneficência que mais se empenhou nesta causa. Assim, foram surgindo os primeiros institutos na Europa.

Em 1870 soube-se de um liceu para surdos, em Lisboa, orientado pelo Padre Pedro de Aguiar, onde o ensino era gratuito. Aguiar, fundou em Guimarães, um Instituto para ensinar língua gestual e escrita, fechando este posteriormente por razões financeiras. (Ribeiro, 2003).

Em 1873, o Congresso Italiano de Professores de Surdos-mudos considerou que os gestos só são necessários, para a comunicação inicial dos alunos, mas devem ser totalmente eliminados assim que a utilização da palavra o permita. (Carvalho, 2007).

Em 1877, Aguiar, fundou no Porto outro Instituto, que após a sua morte passou a ser dirigido pelo seu sobrinho, Eliseu de Aguiar.

Em 1878, no primeiro Congresso Internacional sobre o ensino de surdos-mudos, realizado em Paris, foi aprovada a resolução que defendia a ideia, que só o ensino oral podia permitir ao surdo a sua integração completa na sociedade, e que o método articulatório, (do qual faz parte a leitura labial), deveria ser preferido a todos os outros. (Ribeiro, 2003).

Em 1880 realizou-se em Milão, o II Congresso Mundial, subordinado ao tema “A educação dos Surdos”, onde se passou a considerar contraproducente o uso de idiomas gestuais, sendo por isso banidos do ensino. O Congresso aprovou ainda mais duas resoluções que se mantiveram durante quase um século. Primeiro: declararam que a superioridade incontestável da fala para incorporar os surdos-mudos na vida social é o garante que lhes proporciona uma maior facilidade de linguagem. Assim, o método da articulação devia ter preferência sobre os gestos, no que diz respeito à educação e à instrução dos surdos e dos mudos. Segundo: declararam que a utilização simultânea dos gestos e da fala tem a desvantagem de prejudicar a fala, a leitura labial e a precisão das ideias. O Congresso declarou por fim que o método oral puro, deve ser preferido. Estas recomendações foram aceites pelas delegações alemãs, italianas, francesas, inglesas, suecas e belgas. Só o grupo americano, liderado por Edward Miner Gallaudet (1837-1917), se opôs. Dos 255 participantes, só três eram surdos. O método oral tornou-se indiscutível. Assim, a educação do surdo foi confinada a instituições religiosas e escolas especiais segregadoras. (Ferreira, 2006).

Em Portugal, em 1887, Eliseu Aguilar, encerrou a escola do Porto e criou o Instituto Municipal de Lisboa, com um regime misto de internato e semi-internato e com alunos de ambos os sexos, onde lhes era ensinada a língua gestual e estimulada a fala. (Carvalho, 2007).

Em 1893, no Porto, o Instituto Araújo Porto adotou o método oralista puro, também designado por método intuitivo. Foram, aliás, estes métodos oralistas incentivados que se mantiveram até ao Séc. XX. (Carvalho, 2007).

Durante o Séc. XX e até aos anos 60, o oralismo manteve uma posição dominante, tanto na Europa como na América. Contudo, a língua gestual continuava a ser a língua mais falada na comunidade surda. Em 1900, no Congresso Internacional de Paris, mais conciliador, Edward Miner Gallaudet propõe que uma instrução oral inicial, proporcionada a todos, só fosse continuada com os que dela pudessem beneficiar. A sua proposta foi amplamente rejeitada. Os professores surdos tiveram que reunir-se em separado. O congresso acabou por proclamar de novo a superioridade da fala sobre os gestos e, declarou a sua adesão ao Congresso de Milão. (Wikipédia, 2012).

Em 1905, em Portugal, o Instituto Municipal de Lisboa voltou a ser absorvido pela Casa Pia, optando o Provedor da altura pelo método oral puro. (Melo et al., 1984).

Em 1911, após o Decreto-lei, de 25 de Maio, a DGA (Direção Geral da Assistência do Ministério do Interior), passou a ter como principal função preparar, gerir e verificar as instituições assistenciais dela dependente. (Instituto de História Contemporânea, 1911).

No ano de 1913, Aurélio da Costa Ferreira, então diretor da Casa Pia, criou um curso especializado para professores de deficientes auditivos, com o nome de ensino especial, e com uma tendência médico-pedagógica, oficializando assim o método oral em Portugal.

Em 1914, foi criado em Lisboa, pelas freiras Franciscanas, o Instituto da Imaculada Conceição destinado ao ensino de meninas surdas.

Em 1922 o sector da Casa Pia que trabalhava com surdos-mudos passou a chamar-se Instituto Jacob Rodrigues Pereira.

Na década 30/40 do Séc. XX, e numa terceira fase, deu-se muito ênfase ao “caráter educativo”. Numa perspetiva educacional buscaram-se soluções pedagógicas consideradas adequadas. Surgiu também a obrigatoriedade do ensino, embora a população deficiente se mantivesse excluída.

Em 1934, foi fundado no Porto o “Grupo Recreativo de Surdos – Mudos do Porto” por um conjunto de pessoas surdas.

Em 1936, foi fundado em Lisboa o Clube “Os Mudos”. (Melo et al., 1984).

Só em 1946, com a publicação do Decreto-Lei 35.801, foi permitida em Portugal, a criação de classes especiais anexas às escolas primárias, sob a orientação do Instituto Jacob Rodrigues Pereira, que lecionava então as classes especiais para surdos. (Salgueiro, 2010).

Em 1947, as freiras Franciscanas ficaram com a direção do Instituto Araújo do Porto, ficando este unicamente dedicado à educação de meninas. (Carvalho, 2007).

Em 1954, foi criado o Grupo Desportivo de Surdos-Mudos de Lisboa.

No ano de 1956, Amílcar Castelo, apresentou o primeiro estudo para medir o QI da criança surda. As conclusões do teste do Labirinto de Rey, mostraram que 50% dos casos se encontravam abaixo do limiar normal e os estudos das matrizes de Raven conferiam deficiência mental a 60%. O motivo de tais resultados seria a perda ou atraso da linguagem que implica a forma abstrata do pensamento. Amílcar Castelo conclui assim, que as limitações da criança surda advêm das dificuldades de adquirir e interiorizar a linguagem falada e não de alguma forma de deficiência mental. Para este investigador estes testes eram os mais apropriados para estudar o QI da pessoa surda.

Em 1958, no Congresso Internacional sobre o Moderno Tratamento Educativo da Surdez, em Manchester, avaliaram-se os resultados do privilegiamento do método oral puro usado numa grande parte dos países europeus, acabando por ser adotado o método materno-reflexivo do holandês Van Uden. Por essa altura (1958) foi fundado em Portugal o colégio de São Francisco de Sales.

Ainda em 1958 e por despacho do Ministro da Saúde e Assistência, foi criada oficialmente em Lisboa a Associação Portuguesa de Surdos (APS).

Em 1959, com o fabrico de pilhas de menores dimensões, foi possível o aparecimento das próteses intracanal (ITE). Paralelamente, a língua gestual voltou, mas associada ao método oral, dando assim origem ao bilinguismo.

Podemos dizer que é uma época de expansão em relação ao aparecimento de metodologias no ensino especial, visando superar algumas incapacidades. (Melo e tal., 1984).

Numa quarta fase “da Segregação à Inclusão” que teve início nos anos 60 do Séc. XX toda a conjuntura económica, social, política e cultural da sociedade alterou a forma de encarar a educação especial. Esta problemática foi então reconsiderada, sendo

elaborado um conjunto de programas educativos, dirigidos às crianças e jovens deficientes. Obviamente que a educação dos surdos também foi reformulada, com base nos estudos realizados em relação à língua gestual. Tais estudos permitirão restabelecer e fortalecer o seu valor linguístico. (Carvalho, 2007).

Em 1964, foi fundado o Instituto de Surdos de Bencanta em Coimbra. Aqui, no ensino de surdos adultos começou a ser utilizado o Paget-Gorman Sign System. Este programa consistia num sistema gestual artificial, seguindo na íntegra o sistema gramatical inglês. Este projeto foi, posteriormente, usado com crianças deficientes auditivas, mentais e motoras.

Em 1965, foi fundado um Instituto de Surdos na Madeira, na cidade do Funchal.

Em 1966, em Portugal, o artº. 138, do Código Civil continuou a proibir, todos os indivíduos considerados deficientes físicos e mentais, de exercerem os seus direitos, embora com ressalva, para os surdos-mudos que continuavam a ter o direito de casar, de adquirir bens e de perfilhar.

Em 1967, Joaquim Bairrão, Doutorado em Psicologia na Universidade de Paris – Nanterre, a pedido do Ministério da Saúde e Assistência, funda, o Centro de Observação Médico-Pedagógico (COMP). O COMP/COOMP/DSOIP – (Centro de Observação e Orientação Médico-Pedagógica), que passou, posteriormente, a ser designado por Direção de Serviços de Orientação e Intervenção Psicológica, sendo o primeiro centro de pesquisa de Psicologia em Portugal. Pela primeira vez, Joaquim Bairrão inseriu o conceito interdisciplinar na sua equipa de trabalho, concentrando: psicólogos, médicos pediatras e pedopsiquiatras, enfermeiras, assistentes sociais, educadoras, professores e terapeutas. Consultou também a opinião de peritos de reconhecido mérito no âmbito da neurologia, da genética, da oftalmologia e da otorrinolaringologia. (Pimentel et Felgueiras, 2008).

No ano de 1968, foi fundado um Instituto de surdos em Ponta Delgada, nos Açores, e outro no Porto (posteriormente designado por Instituto António Cândido). No ano seguinte foi fundado o Instituto de Surdos de Beja.

No ano de 1972, foi eleito o primeiro Presidente surdo da APS, Fernando Pinto. No mesmo ano foram criadas pelo Ministério da Educação da altura equipas de Ensino Especial Básico e Secundário. Em 1973, a Divisão de Ensino Especial da DGEB/ME iniciou o programa de “Compensação Educativa” que consistia em integrar mil crianças, com qualquer grau de deficiência, no Ensino Primário público e cem no 2º Ciclo, num período de seis anos. Propunha ainda o Ministério, especializar um professor por cada

20 alunos, no ensino primário, ou por cada dez alunos no ciclo preparatório. Ainda nesse ano foi fundada em Lisboa a Associação de Pais para a Educação de Crianças Deficientes Auditivas (APECDA) que implantou em Portugal o Método Verbo-Tonal, de reabilitação áudio-oral.

Em 1974 foi fundada a Delegação do Porto da APS. As Divisões de Ensino Especial da DGEB e da DGES, com o apoio do Programa de Cooperação Luso-Sueco, iniciam a formação de docentes, de técnicos e de novas técnicas para a educação de surdos.

Em 1975, no congresso de Washington verificou-se uma crescente postura a favor da Língua Gestual e, de certo modo, contra o modelo oralista.

Em 1976, são constituídas em Portugal as equipas de Ensino Especial Integrado.

No ano de 1979, foi fundada a APCDA no Porto. Em Varna, na Bulgária no 8º congresso da WFD foram reivindicadas melhores condições para as crianças com problemas auditivos ao nível de técnicas de ensino, e, também, melhores meios de desenvolvimento das capacidades intelectuais e de expressão oral.

Em 1980, reuniu-se o simpósio internacional Oral Education Today and Tomorrow, para avaliar a situação da educação oralista, cem anos após o congresso de Milão. O seu presidente, Van Uden, afirma na introdução das atas que a comunicação oral é a verdadeira opção para a pessoa surda. No mesmo ano Bornstein cria um método bimodal com o nome de Signed English, para ser utilizado simultaneamente com a linguagem oral. Assim, recuperou os gestos da ASL e ao mesmo tempo acrescentou 14 marcadores para indicar o tempo, o plural, etc., organizando tudo de acordo com a sintaxe Inglesa. No mesmo ano no congresso de Hamburgo, ainda que se reconhecesse a falta de algum rigor científico sobre o tema da oralidade, continuou a defender-se a sua prática. (Melo e tal., 1984).

Em Portugal, no início da década de oitenta foi publicado o livro “Mãos que Falam” de Maria Isabel Prata, editado pela Divisão do Ensino Especial (DEE) do Ministério da Educação (ME) e pelo laboratório de fonética da Faculdade de Letras Universidade de Lisboa (FLUL). Esta obra tinha como objetivo a divulgação da língua gestual em Portugal. (Carvalho, 2007).

Em 1982, foi realizado o 1º curso de intérpretes de Língua Gestual Portuguesa, organizado pelo Secretariado Nacional de Reabilitação e orientado pelos monitores José Bettencourt e João Alberto Ferreira. Entretanto no ano de 1983 na escola A-da--Beja foi



realizada a 1ª experiência portuguesa de bilinguismo verbal-gestual organizado por Sérgio Niza. (Carvalho, 2007).

Em 1984 a Equipa de Ensino Especial Integrado, da DGES de Aveiro realizou, a 1ª Jornada Científico-Pedagógica sobre Deficiência Auditiva, onde se reconhece que a reeducação passa por um diagnóstico precoce, aparelhamento adequado, desmutização, informação esclarecida e acompanhamento familiar. (Melo e tal., 1984).

Em 1985, o Secretariado para a CEE da Federação Mundial de Surdos, informa que três quartos dos indivíduos surdos escolarizados, apresentam um nível inferior de expressão oral na comunicação quotidiana.

Em 1986, em face dos resultados então recolhidos através do estudo do Serviço de Educação da FCG (intitulado “A Criança Deficiente Auditiva, Situação Educativa em Portugal”), Melo chama a atenção para a necessidade de se diversificarem as respostas e metodologias educativas (Baptista, 2008). Também, dois anos depois (1987), o, Parlamento Europeu chamou a atenção dos estados membros para a importância do reconhecimento das línguas gestuais na educação da criança surda.

No ano de 1989, foi publicada em Portugal, a Lei Base da Prevenção e da Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência. Esta Lei definiu que as pessoas surdas tinham direito à reabilitação, uma vez que eram consideradas pessoas com deficiência. Mas só nos anos 90 é que emerge o sentido da *escola para todos*, com a aprovação do Decreto-Lei nº 35/ 90. Esta legislação postula o princípio das crianças e jovens deficientes terem direito à educação no contexto das escolas públicas, definindo assim a obrigatoriedade da escolaridade básica para os alunos com necessidades educativas especiais. (Carvalho, 2007).

Em 1991 o Decreto-Lei 319/91 vem instituir o Regime Educativo Especial, definindo uma orientação para todos os deficientes. Caracterizava-se pela aplicação legal da integração generalizada de surdos no ensino regular na área das suas residências. (Carvalho, 2007). Nesse ano, foi fundada em Lisboa a Federação Europeia de Pais das Crianças Deficientes Auditivas (FEPEDA) e a Associação de Intérpretes de Língua Gestual Portuguesa. (Ferreira, 2006).

O Secretariado Nacional de Reabilitação em protocolo com DGEJ, e sob a coordenação de António Vieira Ferreira publicou, pela 1ª vez, o Gestuário de Língua Gestual Portuguesa, na sua edição oficial. (Carvalho, 2007).

Em 1993, realiza-se em Coimbra o primeiro Congresso Nacional de Surdos, em que a maior parte dos oradores eram surdos. Ali foi dada aprovação à Carta Social da

Pessoa Surda, onde reivindicavam o reconhecimento e o direito à igualdade e à diferença. Na sessão de abertura, Armando Baltazar, Presidente da Assembleia-Geral, afirmou: “a Língua Gestual é o principal traço de união e associação entre os surdos, visto ser a língua natural da comunidade surda e a comunidade ouvinte (a maioria) tende muito naturalmente a dominar a comunidade surda (a minoria)” (doc. APS/93).

Em 1994, a Declaração de Salamanca foi perfilhada pela Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais. Este documento chamou a atenção para a importância da língua gestual no desenvolvimento global e escolar da criança surda.

Nesse ano, em Portugal foi reconhecida a categoria de Intérprete de Língua Gestual Portuguesa e, como consequência, passou a constar na tabela nacional de profissões do IEFP. (Carvalho, 2007).

Em 1995, a Declaração de Consenso da NIH dos EUA concluiu que crianças com IC (implante coclear) apresentavam progressos graduais e continuados na perceção e na produção do discurso, ainda que ocorresse uma substancial e inexplicada variabilidade de desempenhos. Os acessos a serviços educativos e de reabilitação, de qualidade, foram considerados críticos. (Carvalho, 2007).

Em Viena, no XII Congresso da WFD, não foi escondido que até à data do congresso, os direitos das pessoas surdas não estavam a ser respeitados.

Em 1996 a Resolução 48 da ONU reforçou a necessidade da utilização da Língua Gestual na educação e na comunidade, bem como a formação de intérpretes para servirem de mediadores na comunicação. Já a norma 6 apelava para a especialização no ensino de crianças com deficiência auditiva, prevendo a existência de classes especiais dentro do ensino regular.

Em 1997, em Portugal, a lei 1/97 inseriu na Constituição da República Portuguesa no artigo 74, alínea h, o reconhecimento e a obrigatoriedade do Estado em apoiar e enaltecer a LGP (Língua Gestual Portuguesa) como expressão cultural, forma de acesso à educação e à igualdade dos surdos, que António Barreto designou por “a constituição do manguito”.

Em 1998, o Parlamento Europeu, em resolução de 17 de Junho, alertou os estados membros para, o reconhecimento das Línguas Gestuais como um direito das pessoas surdas e para a necessidade da formação de Intérpretes de LG. Ainda em 1998 Portugal, por Despacho nº 7520 (2ª Série) do Ministério da Educação – Gabinete da Secretaria do Estado da Educação e Inovação, p. nº6085, Alínea 8.1., Diário da Republica II Série nº104, 6-5-1998, regulou o direito à educação e o processo de acesso,

de crianças e jovens surdos, ao ensino regular. Reconheceu-se também a importância de unidades de apoio e de um ensino bilingue para crianças e jovens surdos em instituições com ensino regular, básico e secundário.

Em 1999, a Lei 89, aprovada pela Assembleia da República, introduziu finalmente a cláusula de acesso e exercício das funções de intérprete de língua gestual. Com o decorrer dos anos, muitas coisas se foram alterando, tanto a nível de legislação como a nível de atitudes, para com as pessoas com deficiência auditiva:

- Deram-se mudanças nas concepções ideológicas que levaram ao conceito “direito à diferença”;
- Houve um grande incremento da linguística e consequente evolução dos princípios teóricos das várias disciplinas que se debruçam sobre a comunicação humana, a nível internacional, refletindo-se diretamente no estudo da língua gestual.
- Passaram-se a ouvir as posições discordantes dos surdos, sujeitos durante anos a uma educação exclusivamente oralista. Para eles, é fundamental apontar novas perspetivas educacionais, onde a língua gestual, esteja sempre presente, como garante do seu desenvolvimento linguístico e cognitivo;
- Tem-se vindo a demonstrar, através de vários estudos realizados, que a comunicação gestual precoce contribui para um desenvolvimento mais harmonioso das potencialidades linguísticas e intelectuais das crianças surdas, proporcionando-lhe maior satisfação nas suas experiências comunicativas. (Ferreira, 2006).

Já no Séc. XXI, em 2000, num Congresso na Austrália, verificou-se uma crescente postura a favor da Língua Gestual e, de certo modo, contra o oralismo. Reivindicou-se o direito a comunicar e ser educado através LG, bem como o seu reconhecimento oficial.

Em 2001 em Portugal o Decreto-lei nº 29 de 3 de Fevereiro em cumprimento do disposto nº3 do artigo nº 3, estabeleceu o sistema de quotas de emprego para pessoas com deficiência, com um grau de incapacidade igual ou superior a 60% nos serviços e organismos públicos.

Assim foi instituída uma quota obrigatória de 5% nos concursos externos de ingresso na função pública em que o número de lugares postos a concurso seja igual ou

superior a 10 vagas, excetuando-se esta aplicação, nos casos em que as carreiras pela sua natureza, coloquem obstáculos intransponíveis.

Para o preenchimento da vaga, o candidato com deficiência terá que comprovar, o grau da sua incapacidade.

Em 2004, a Lei nº 38 de 18 de Agosto define as bases gerais do regime jurídico da Prevenção, Habilitação, Reabilitação e Participação da Pessoa com deficiência.

Em 2008, com a entrada em vigor do Decreto-lei nº3/2008 de 7 de Janeiro, do Diário da Republica, nº4 – I Série, foi regulada a integração dos alunos portadores de deficiência, nas escolas regulares. O programa de Língua Gestual Portuguesa (LGP) passou, obrigatoriamente, a fazer parte do currículo dos alunos que optavam pelo ensino bilingue, em escolas de referência. Ficou também contemplada a intervenção nas primeiras idades. Assim, as escolas de referência passaram a abranger crianças e jovens surdos, desde a pré – escolar até ao ensino secundário. (Diário da República, 2008).

Atualmente verifica-se um interesse crescente pela língua gestual dos surdos, que passou a ser aceite tal como a linguagem oral. Foi ultrapassada, de certa forma, a ideia de que a Língua Gestual retardava ou impedia a aquisição da linguagem oral. A orientação menos rígida em relação ao ensino de surdos e a busca de respostas mais individualizadas levam à realização do surdo, enquanto cidadão de pleno direito, na sociedade de que faz parte integrante. (Baptista, 2008). Assim, sendo:

(...) o chamado modelo de direitos que, ao consagrar na legislação os direitos da pessoa com condições de deficiência e ao prever sanções para qualquer ato discriminatório, muda o eixo da relação do nível da «boa-vontade» do estado para o nível das suas obrigações constitucionais e legais. A pessoa com condições de deficiência é assim reconhecida como uma pessoa com autonomia, com direito a participar nas decisões e políticas e cujos direitos de cidadania são invioláveis. (Stoer et Magalhães, 2005, pp. 78-79).

Podemos então dizer que vivemos numa época em que se privilegia a escola inclusiva, dando (teoricamente) aos indivíduos surdos as mesmas oportunidades de integração escolar e social. A Constituição da República Portuguesa defende que a escola deve ser uma comunidade educativa aberta a todos os interessados no processo educativo: professores, funcionários, alunos, famílias e ainda as autarquias e outras instituições da comunidade local e que “Todas têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar” Art.º 74.º.

## 2.1.4 - Breve Clarificação Dos Conceitos de Deficiência

### 2.1.4.1 – Explicitação Concetual

A Conference of Executives of American Schools for the Deaf perfilhou, em Junho de 1975, as seguintes definições (Marchesi, 1993):

- **Deficiente Auditivo** – termo genérico aplicado ao indivíduo que apresenta uma incapacidade parcial ou total de ouvir sons. Neste contexto ficam abrangidos todos os indivíduos com surdez, desde a ligeira à profunda;

- **Hipoacúsis** – todo o indivíduo que, embora com défice de audição, tem uma audição residual que lhe permite o processamento da informação linguística através da audição, geralmente com o uso de prótese auditiva;

- **Surdo** – todo o indivíduo cuja audição não é funcional para a vida diária, não possibilitando a aquisição de língua oral por via auditiva, com ou sem prótese auditiva. Essencialmente, o indivíduo é considerado surdo quando a perda de audição é tão austera que, mesmo com uma boa amplificação, não lhe possibilita integrar a linguagem oral. Nestes sujeitos, a visão passa a ser o seu principal veículo de comunicação, convertendo-se no elo de ligação com o mundo.

- **Anacúsios** – são todos os surdos profundos.

Por seu turno, a Organização Mundial de Saúde (OMS), em 1980, divulgou a Internacional Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps (ICIDH), ajustada em Portugal com a denominação de Classificação Internacional de Deficiência, Incapacidade e Desvantagens, classificando-as do seguinte modo:

- *Deficiência* – toda a perda ou mudança de um sistema ou de uma funcionalidade psicológica, fisiológica ou anatómica;

- *Incapacidade* – toda a limitação ou privação de aptidão, proveniente de uma deficiência, para executar uma atividade dentro dos limites considerados aceitáveis para um indivíduo;

- *Handicap / Desvantagem* – Desvantagem suportada por um ser humano, derivado de uma deficiência ou de uma incapacidade, que lhe delimita ou barra a execução de uma Ação considerada normal, tendo em conta a idade, o sexo e os fatores

socioculturais. A noção de handicap, que foi adaptada na versão Portuguesa ao conceito desvantagem, é compreendida, segundo o SNR (1998, p. 133), como uma “condição social de prejuízo”.

Segundo Cardoso (2006), as duas primeiras definições encaminham-nos para a essência pessoal da problemática da deficiência, estando evidentemente ligadas à classificação médica – funcional. O termo desvantagem leva-nos para o plano das dificuldades sociais, culturais, económicas e políticas com que se deparam muitas pessoas com deficiência na sua inclusão.

#### **2.1.4.2 - Surdez e Deficiências Associadas**

No Congresso intitulado “Surdocegueira – Os Horizontes de uma Realidade”, organizado pelo Centro de Educação e de Desenvolvimento António Aurélio da Costa Ferreira (Casa Pia de Lisboa), que decorreu no Auditório da Biblioteca Municipal Orlando Ribeiro, nos dias 4 e 5 de Julho 2005, na palestra proferida por Óscar Proença Dias (Coordenador da Consulta de Surdez Infantil do Hospital de Santa Maria), subordinada ao tema a “Surdez – Uma Abordagem Multidisciplinar”, este orador referiu que a surdez está muitas vezes associada a alterações da visão e a outras deficiências. A realização de uma apreciação cuidadosa nas várias vertentes da deficiência é extremamente difícil e exige um elevado grau de conhecimento e motivação por parte dos vários profissionais implicados no processo. A determinação de uma razão e o conhecimento dos mecanismos etiopatológicos ajudam a ter uma visão mais abrangente e a articular de uma forma racional a colaboração com outras especialidades. A abordagem multidisciplinar tem sido o suporte fundamental da Consulta de Grupo de Surdez Infantil do Hospital de Santa Maria, que tem desenvolvido a sua atividade ao longo dos últimos vinte anos. O ato destas Consultas de Grupo tem ultrapassado o simples nível do diagnóstico e da reabilitação, promovendo a prevenção e instigando a articulação dos esforços dos vários grupos implicados. Contudo, apesar de todos os aperfeiçoamentos tecnológicos são ainda, inúmeras as dificuldades sentidas no apoio a crianças com multideficiência, especialmente a nível da surdez. Só a obstinação e a devoção dos profissionais, tem permitido por vezes otimizar o diagnóstico, a reabilitação e o prognóstico da criança surda com outras deficiências.

No mesmo Congresso, Eulália Calado (2005), Diretora do Serviço de Neurologia Pediátrica do Hospital D. Estefânia, referiu que as doenças neurológicas,

congénitas ou adquiridas, estabelecem a maior taxa de doenças permanentes na idade pediátrica. Deste modo 3% das crianças padecem de retardamento mental, 0,5% têm paralisia cerebral, outros 0,5% padecem de epilepsia, 5 a 7% têm síndrome de hiperatividade com deficit de atenção e dificuldades escolares, e mais de 20% manifestam deficits sensoriais associados. As causas de risco são biológicas e ambientais e ambas estão em maior número nas famílias mais desprotegidas, tornando difícil destruir o ciclo “pobreza – deficiência – pobreza”. Só uma política de prevenção bem estruturada poderia diminuir significativamente os resultados atrás mencionados. O progresso da medicina e o desenvolvimento tecnológico poderiam permitir a estas crianças, com sequelas neurológicas graves, prevenir minimizar ou neutralizar a deficiência, a incapacidade ou a desvantagem.

## **2.2 - A Inclusão e a Educação**

A educação, tal como a entendemos hoje, é uma realidade recente, assim como as perspetivas integradoras e inclusivas. A escola ou o ensino de um modo geral, desde os primórdios, sempre se apresentou (por força dos valores e modelos sociais em que se enquadrava) como discriminatória, seletiva e competitiva, ao nível das finalidades e oportunidades. Reforçando esta ideia Ferreira (2006), Sanches e Teodoro (2006), Serrano (2007), Baptista (2008), entre outros autores, referem nos seus estudos que a escola foi reproduzindo ao longo da história os modelos discriminatórios decorrentes dos valores dominantes das diferentes culturas e sociedades, confirmando as desigualdades individuais. O conceito de escola inclusiva surge como consequência necessária e evidente do aprofundamento das perspetivas integradoras no quadro de reconhecimento de que todos os indivíduos têm iguais oportunidades e direitos. Nesta perspetiva Serrano (2007, p.53) acrescenta que “a escola inclusiva é sinónimo de uma resposta pedagógica de qualidade a todos e qualquer aluno, independentemente da sua origem cultural e das suas capacidades ou limitações”. O paradigma da escola inclusiva assenta no princípio básico da igualdade de oportunidades entendida num plano ético e remete para as políticas educativas o grande desafio de encontrar soluções ajustadas para corrigir ou minimizar diferenças, quer estas decorram de natureza biológica, socioeconómica, cultural ou familiar. Este projeto de escola para todos tem implícito um conjunto de mudanças estruturais que passam pela adoção de uma nova filosofia organizacional com implicações a vários níveis; de novas formas de interação com a comunidade, de modelos criativos de diferenciação pedagógica e curricular e até de perspetivas diferentes no papel e formação de professores e educadores.

A este propósito Serrano (2007, p.61) acrescenta que existe “necessidade de as equipas educativas acreditarem, não só nos valores da inclusão, mas também em que é possível torná-las realidade”. O pacto educativo para o futuro deixa bem clara a finalidade do processo educativo numa perspetiva inclusiva.

O termo igualdade de oportunidades baseia-se no princípio da igualdade de direitos não esquecendo que as necessidades de todos e de cada um têm igual importância. Assim, a utilização dos recursos deve ser utilizada de forma a garantir a



cada indivíduo uma igual oportunidade de participação. A este propósito Serrano (2007) reforça a ideia citando S. Stainback; W. Stainback e Jackson (1999) de que :

por experiência, sabemos que é possível incluir todos os alunos nas salas de aula sempre que os educadores façam o esforço de acolhê-los, fomentar amizades, adaptar o currículo e graduar as práticas. Não obstante, a inclusão plena nem sempre se desenrola com suavidade. Por consequência, é vital que os adultos não optem pela via fácil de excluir o aluno, mas sim que procurem soluções para conseguirem uma inclusão total e satisfatória” (p. 61).

Mas se é verdade que as orientações estão traçadas, não é menos verdade que são ainda muitos e complexos os obstáculos que se levantam à consolidação de um sistema educativo, que a todos devia consagrar iguais oportunidades no respeito pela individualidade de cada um. Serrano (2007, p. 61) dá-nos o exemplo ao citar Paulo Freire, de que se deve tentar “transformar as dificuldades em possibilidades”. Alguns dos obstáculos poderão ser ultrapassados por vias administrativas, legislativas ou políticas, mas o conceito de escola inclusiva encerra uma dimensão cultural determinante para o seu sucesso, o que torna urgente a mudança de atitude de todos os protagonistas no processo educativo: alunos, famílias, educadores / professores, cidadãos e sociedade. Contudo, no caso da deficiência auditiva:

os políticos falam da inclusão como um direito dos surdos, o direito de frequentar a mesma escola dos seus pares ouvintes. Mas temos de questionar esse direito no sentido de saber se é um benefício ou maléfico. Temos de verificar se o direito de ir à escola com os ouvintes não anula o direito de ter uma escola adaptada às suas características e ao seu mundo específico. Temos de estar atentos para ver o que é que se esconde por detrás da inclusão e da pretensa igualdade de oportunidades, quando se tem de competir com os outros na língua deles e não na nossa. (Baptista, 2008, p. 19).

Esta filosofia e cultura de escola, apela a valores como a solidariedade, cooperação, partilha, tolerância, que não são prioritários e dominantes na comunidade por força de fenómenos de sobrevivência e competição próprias das sociedades modernas. A escola embora espaço de produção de valores, é fundamentalmente um espaço reflexivo dos valores sociais dominantes que interpreta, amplifica e na melhor das hipóteses, ajuda a modificar. Os valores subjacentes às filosofias inclusivas indicam-nos que o sucesso da construção da escola inclusiva passa obrigatoriamente por uma perceção global do contexto em que decorre o processo educativo e na identificação e compreensão dos fenómenos que estão na origem de situações de

discriminação, segregação ou exclusão. A este propósito Baptista (2008), no que diz respeito à surdez, refere que é necessário antes de mais esclarecer as dúvidas dos motivos que levam os alunos surdos ao insucesso escolar generalizado. Sem aprofundar as razões que estão subjacentes ao lamentável quadro de aproveitamento escolar, muito dificilmente se conseguirá criar, planear e desenvolver estratégias políticas mais apropriadas para esta população-alvo, de forma a criar as condições mais adequadas para o seu desenvolvimento e integração social.

Numa sociedade que gira em torno dos sentidos da audição e visão, são múltiplas as razões pelas quais, mais cedo ou mais tarde, muitas pessoas com deficiência acabam por abandonar o sistema escolar. A pouca autonomia, a distância da sua residência aos centros de reabilitação e às escolas minimamente preparadas para os receber, a resistência da própria família, a escassez de recursos e equipamentos adequados, as dificuldades ao nível da comunicação, são fatores determinantes para o insucesso da sua integração escolar. Reforçando esta ideia nas “Notícias do Público 20” de dois de Março de 2010 é referido que:

muitas crianças com deficiência não estão a ser acompanhadas devidamente, (...). Professores e pais denunciam que as escolas de referência criadas para as crianças cegas e surdas não estão a dar a resposta adequada. (...). A Federação Nacional dos Professores (FENPROF) entregou (...) um estudo ao Ministério da Educação (ME) onde denuncia a falta de professores para o ensino especial. (Publico, 2010, p. 1).

Felgueiras (1999) reforça que o aluno, portador de deficiência auditiva, com o passar dos anos vai sentindo dificuldades cada mais acentuadas ao nível das suas aprendizagens escolares e na sua integração social, bem como na comunidade mais alargada. Por outro lado Amaral (1999) salienta que a grande parte dos professores tem um domínio muito restrito da Língua Gestual. Neste sentido Felgueiras (1999) reforça a ideia que os professores perante, um aluno com deficiência auditiva na sala de aula e na ausência de uma língua comum, se sentem inseguros e incompetentes. Assim, estamos perante questões que afetam o desempenho académico e social do aluno pondo em risco a sua continuidade a nível escolar. “Os surdos privados de língua materna, nos primeiros anos de vida dificilmente dominam a língua oral para sobreviver na escola dos ouvintes” (Baptista, 2008, p. 41). Azevedo (2008) chama a atenção para a necessidade de formação dos professores em Língua Gestual Portuguesa.

Baptista (2008) defende também que o poder fazer escolhas que reflitam preferências, interesses, valores pessoais, capacidade para controlar a vida desejada, liberdade para desenvolver interesses significativos e a visão de aspetos futuros, é uma prerrogativa de autonomia e esta é, por sua vez, necessária para o desenvolvimento da identidade. Reforçando esta ideia Fonseca (1987), Fonseca (1997), Carvalho (1999), Ferreira (2006), entre outros autores, salientam que, a pessoa com dificuldade auditiva nem sempre tem oportunidade de expressar a sua vontade, pois, por norma, prevalece a vontade dos que a rodeiam. Assim só a conjugação dos sistemas envolventes com uma ajuda isenta e facilitadora da prevalência da autonomia, a podem ajudar na superação da sua dependência. No mundo do trabalho, onde a sociedade é cada vez mais competitiva, a igualdade de oportunidades entre cidadãos “sem” e “com” deficiência nem sempre é bem vista, pelo que, é muito frequente, as pessoas com deficiência necessitem de mostrar maiores créditos que as pessoas “sem” deficiência para exercer as mesmas funções profissionais. A este propósito, os centros de reconhecimento, validação e certificação de competências assumem um papel de destaque, uma vez que permitem, numa fase mais avançada da vida das pessoas com deficiência, em que já existe uma maior autonomia face às respetivas famílias de origem e uma maior experiência da vida adquirida, obter uma certificação que poderá ser decisiva na sua realização pessoal, validando as competências adquiridas e permitindo-lhes uma maior possibilidade de integração profissional.

## **2.3 - Aprendizagem**

### **2.3.1 - A Educação e a Aprendizagem de Crianças com Deficiência Auditiva**

Segundo Aimard (1986), para se ter uma noção global da aquisição da linguagem seria necessário termos em atenção, ao mesmo tempo, os fenómenos múltiplos que intervêm a qualquer instante no processo de aprendizagem da criança. É necessário estar ao mesmo nível do que a criança percebe, o que ela produz e o que compreende, para a poder avaliar. Simultaneamente, deve relatar-se os progressos visivelmente apreciáveis e as estratégias utilizadas para a aquisição das aprendizagens. Este autor refere que as experiências de linguística descritiva e funcional se juntam às de outras áreas, na medida em que a linguagem se enraíza através de comportamentos de comunicação, do desenvolvimento global da criança e do contexto em que ela está inserida. Em seus trabalhos, Vigotsky (1987) aponta para a importância da linguagem como instrumento de pensamento, afirmando que a função da fala introduz mudanças qualitativas na forma de cognição da criança reestruturando diversas funções psicológicas, como a memória, a atenção voluntária, a formação de conceitos, entre outras. O autor sublinha que a linguagem age decisivamente na estrutura do pensamento e é ferramenta básica para a construção de conhecimentos. A linguagem, em seu sentido amplo, é considerada por este autor como um instrumento, pois ela atua para modificar o desenvolvimento e a estrutura das funções psicológicas superiores, assim como os instrumentos criados pelos homens modificam as formas humanas de vida. Vigotsky afirma ainda que, num primeiro momento, o conhecimento se constrói de forma inter-subjetiva (entre pessoas) e num segundo momento, de forma intra-subjetiva (no interior do sujeito). Para o autor, a linguagem é o sistema simbólico básico de todos os grupos humanos, sendo a principal mediadora entre o sujeito e o objecto do conhecimento. Em cada situação de interacção, o sujeito está em um momento da sua trajetória particular, trazendo consigo determinadas possibilidades de interpretação do material que obtém do mundo externo.

A este propósito Ferreira (2006) refere que quaisquer que sejam os princípios educativos utilizados em contexto escolar, não podemos desprezar o facto de a maior

parte das crianças surdas serem filhas de pais ouvintes, permanecendo num ambiente linguístico “contra - natura”, pois só filhos de pais surdos tem a vantagem de aceder ao banho linguístico gestual, porque:

desde cedo a criança ouvinte tem oportunidade de conviver com a língua utilizada por sua família. O interlocutor adulto colabora para que a linguagem da criança flua, (...). As crianças surdas, em geral, não têm a possibilidade desse aprendizado / apropriação, já que na maioria das vezes não têm acesso à língua utilizada por seus pais (ouvintes). Tais crianças permanecem no ambiente familiar apreendendo coisas do mundo e da linguagem de forma fragmentada e incompleta justamente por sua dificuldade de acesso à língua a qual está sendo exposta. (Lacerda, p. 1).

Neste sentido, Ferreira (2008) defende que qualquer criança surda poderá adquirir a sua língua como qualquer criança ou jovem da sua idade, se for exposta a uma língua gestual. Contudo Colin (1978, p. 16) refere que a criança surda acede muito tarde à linguagem oral e escrita, necessariamente mais tarde do que a criança normal, mesmo no caso da educação precoce ou educação pré-escolar. Os métodos globais baseados na leitura labial têm que ser complementados por “orthophonie” (disciplina que tem por objetivo o estudo e o tratamento dos distúrbios da linguagem oral e escrita) e ou “dimutisation” (conjunto de métodos próprio a levar a sair do mutismo certos doentes privados da linguagem em razão de deficiências físicas, orgânicas): sendo o que leva o surdo aceder mais tarde à língua oral, na maior parte dos casos só aos 5 ou 6 anos (é também nesta idade que ele pode aceder à língua escrita).

A este propósito na investigação levada a cabo por Melo e al. (1984) é referido que as crianças portadoras de deficiência auditiva na sua grande maioria:

- são tardiamente localizadas e observadas audiológicamente;
- são ainda mais tardiamente aparelhadas;
- a grande percentagem só tem o primeiro contacto com técnicos especializados com 6 ou mais anos de idade (52,9%);
- 59,4% do total são surdos profundos;
- 59,4% das classes são de ensino primário;
- a maioria das crianças (49,6%) entra nas instituições (...) entre os 6 e os 10 anos. (Melo et al., 1984, p. 257).

Os mesmos autores referem ainda que existe uma percentagem de 42,6% da população com menos de 6 anos com apoio educativo. Este apoio deveria ser estendido de forma a abranger um maior número da população-alvo existente.

No que diz respeito aos professores, os mesmos autores verificaram no seu estudo que é evidente a;

- insuficiência e inadequação da formação especializada;
- ausência de informação quanto ao percurso escolar, quanto à história clínica e, em particular, quanto ao tipo e grau de surdez dos alunos;
- ausência de uma prática audiológica que permita relacionar, no dia a dia, a evolução do aluno com a manutenção do seu grau de surdez ou o seu agravamento, inviabilizando a reabilitação por um método oral, na ausência de correção rápida deste agravamento;
- indefinição dos métodos e técnicas específicas utilizados no ensino das crianças;
- ausência de respostas educativas diversificadas em termos de necessidades específicas das crianças, processo de linguagem e meios de comunicação. (Idem., 1984, p. 257).

Segundo estes autores, os fatores mencionados atrás poderão estar na origem dos “maus resultados” referidos pelos docentes no estudo apresentado. Também poderão ser justificação para um atraso escolar significativo. Nesta investigação, os autores encontraram situações anómalas no que diz respeito ao percurso escolar desta população. Alunos que;

- entre os 14 / 15 anos se encontram na pré-primária;
- entre os 17 / 18 anos estão em internato e frequentam a 4ª classe;
- não têm acesso à formação profissional;
- que se confrontam com o abandono do seu percurso escolar devido, à ausência da língua falada ou por inexistência de mecanismos educativos.

A este propósito, Baptista (2008, p. 26) também verificou no seu estudo que;

- os alunos surdos, apesar da idade e do tempo de escolaridade, não dominam a Língua Portuguesa falada, porventura nem a escrita;
- os profissionais da educação, mesmo quando trabalham diretamente com surdos, raramente aprendem a Língua Gestual Portuguesa;
- os objetivos prioritários da escola, - linguagem, comunicação, socialização – não são atingidos;
- a idade escolar dos surdos não corresponde à sua idade cronológica: os níveis atingidos, em termos de progressão, são muito mais baixos, admitindo-se que os níveis de desenvolvimento pessoal e as competências básicas possam estar ao nível de idades inferiores.

Neste sentido, Melo et al. (1984) são da opinião que:

- se deveria conceder privilégios a um ensino em que se dê relevo às formas “naturais” de crescimento destas crianças principalmente no que diz respeito à comunicação;

- no percurso escolar se deveria facultar a oportunidade de convívio com o meio oralista / ouvinte, mas que as adaptações / condições criadas para esse fim tivessem sempre em conta as dificuldades de cada aluno com deficiência auditiva;

- se deveria privilegiar a relação escola – família e desenvolvendo ações de formação para os pais;

- se deveria ter em consideração, “do ponto de vista pedagógico, as situações comunicativas com base na relação professor / aluno, aluno / professor, aluno / aluno, de uma forma em que os aspetos humanos sejam valorizados relativamente aos aspetos tecnológicos”. (Idem, 1984, p. 258).

Assim sendo, os autores consideram fundamental a existência de atividades de forma a

- desenvolver os processos indispensáveis à precaução e análise antecipada da surdez;

- desenvolver sistemas multidisciplinares que confirmem o auxílio audiológico, protético e de aconselhamento educativo;

- organizar o “ensino especial” de modo a dar resposta às situações encontradas.

Neste contexto porém Melo et al., chamam ainda a atenção para a necessidade da formação e atualização dos professores do «ensino especial», no que diz respeito à

formação base e à formação específica, numa perspetiva interdisciplinar, em áreas diretamente ligadas à educação de crianças deficientes auditivas (como sejam, por exemplo, a audiologia, a neurologia, a linguística, a psicologia, as técnicas e os meios de comunicação), e também à sua aplicação à prática pedagógica.

- pelo grau das lesões cocleares e pelas alterações das vias auditivas e do córtex, numa percentagem apreciável de casos de surdez profunda, a obtenção do oralismo não é possível, preparar as estruturas educativas e a sociedade em geral para outras formas de comunicação. (1984, p. 258).

Assim, o Educador deve empenhar-se para ajudar a criança / jovem a desenvolver plenamente o seu potencial, estabelecendo com ela uma relação de empatia, proporcionando-lhe uma estabilidade afetiva. Deve também elaborar um currículo adaptado que corresponda às necessidades específicas e reais da criança de modo a poder ajudá-la a ultrapassar o melhor possível as suas dificuldades, adaptando o nível de

exigência às suas capacidades. A este propósito, Marques (1999) refere que os modelos educativos adotados devem estar registados na organização e gestão da sala de aula onde sejam desenvolvidos procedimentos de partilha que proporcionem ao aluno margem de ação e onde possa por em prática as suas ideias e influência pessoal. Ou seja:

a especificidade do processo educativo do aluno surdo remete para a adaptação de metodologias e estratégias de implementação e desenvolvimento curricular e não para objetivos gerais programáticos. A avaliação dos alunos surdos deve ser idêntica à dos alunos ouvintes, assistindo-lhes o direito de terminar cada ano ou cada ciclo escolar com um nível de conhecimento semelhante ao dos seus colegas. (Capa & Rego, 1999, p. 32).

No seu estudo, Baptista (2008) refere que os alunos surdos escolarizados, que frequentam o ensino há mais de dez anos, tiveram na escola o ensinamento da língua portuguesa como ponto de partida para a socialização dos mesmos. Em outras observações, o autor constatou uma disparidade muito acentuada entre “a idade cronológica e a idade escolar”, resultante do fraco domínio da linguagem oral, que se estende a um grande número de crianças e jovens, sendo certo que estes alunos não alcançaram as suas aptidões a nível da linguagem nem atingiram um percurso escolar idêntico aos dos alunos ouvintes, “sofrendo atrasos consideráveis. Sem o domínio da língua a condição básica para o desenvolvimento mental e para o sucesso escolar, a criança surda encontra obstáculos intransponíveis na escola dos ouvintes” (Baptista, 2008, p. 92). Geralmente a pessoa surda não consegue obter a linguagem como primeira língua; assim, a sua aprendizagem a nível da escrita permanece igualmente aquém das exigências:

- ao nível da construção natural e espontânea da língua da comunidade como língua materna de forma natural e espontânea;
- em relação ao período crítico ou “cronograma” para a aquisição da língua materna, que muitos situam entre os zeros e os cinco anos de idade;
- no desenvolvimento intelectual, porventura comprometido ou limitado pelas dificuldades na construção da língua oral.

Por todas estas razões os surdos ficaram sempre o “parente pobre” na turma dos ouvintes, uma imagem escolar e social humilhante, sendo considerados, e acabando por se considerarem eles próprios, deficientes e diminuídos mentais. (Baptista, 2008, p. 93).

Neste contexto, o autor refere que o Ministério da Educação publicou “um guião” para por em prática o Despacho nº 7520/98, de 6 de Maio, criando assim as



unidades para auxílio de crianças e jovens surdos, em que desenha um modelo perfeito da criança surda na escola regular, no que diz respeito ao léxico, morfosintaxe e da fonologia:

Vocabulário reduzido, frases curtas, erros frequentes de omissão, substituição e troca de ordem das palavras na frase, uso inadequado de marcadores de tempo, uso predominante de palavras de conteúdo (nomes e verbos), ausência de partículas de ligação (artigos, conjunções), erros de concordância de género, número e pessoa, dificuldades na compreensão e no uso de frases complexas, omissão, troca e substituição de letras e sílabas na palavra, dificuldades no uso de sinais de pontuação”. (Sim-Sim cit. por Baptista, 2008, p. 93).

Esta situação mantém-se na atualidade sem modificações significativas no nosso País e de uma forma geral em todo o planeta, sempre que se nomeia a linguagem oral como meio de comunicação privilegiado. As pessoas surdas continuam a suportar a falta de comunicação, de segregação, de isolamento e de fracasso contínuo, levando-as ao afastamento académico prematuro.

O autor refere ainda que o seguimento académico destes alunos até níveis mais elevados nas estruturas educativas, na maioria das vezes, tem a ver com a ajuda que é dada nas provas de apreciação. As aptidões destes alunos, ao nível da linguagem e da escrita excecionalmente transpõem os graus exigidos para o ensino primário (o primeiro ciclo do ensino básico).

Deste modo, Melo et al. (1984) frisam que num futuro, os programas para estas crianças terão necessariamente de passar pela

- formação de sistemas educativos que possibilitem a continuação dos estudos à 2ª fase do ensino primário, quer na área educativa, quer na área pré-profissional;

- sensibilização da sociedade ouvinte para a integração dos deficientes auditivos, na aceitação das suas especificidades, em particular no que respeita ao processo de comunicação (oro-gestual, mímica, escrita ou outro);
- exigência junto de estruturas governamentais responsáveis, centrais e regionais, do cumprimento das disposições legais já existentes e da criação das necessárias para a concretização de uma política de verdadeira educação do deficiente auditivo, conducente à sua integração na sociedade. (Idem, 1984, p. 258).

A Língua Gestual ao ser introduzida cedo na vida das crianças, mesmo que elas ainda tenham resíduos auditivos, irá permitir-lhes encarar futuramente essa língua como um processo natural nas suas aprendizagens. Caso contrário, irão vê-la como algo

imposto que irá evidenciar mais a sua limitação, surgindo assim alguma má vontade para a aprender. As crianças com problemas auditivos necessitam ainda de atividades de estimulação. Qualquer método de aprendizagem deve passar pela estimulação sensorial auditiva, leitura orofacial, estimulação rítmica, desenvolvimento da linguagem, estimulação fona articulatória e estimulação para o desenvolvimento cognitivo. “A intervenção precoce nesta área do desenvolvimento é uma forma de prevenção. As situações a criar e os materiais a desenvolver podem constituir uma ajuda importante”, (Fonseca, 1997, p. 67). É salutar que o ambiente educativo onde as crianças se encontrem inseridas seja o mais simples possível, de modo a proporcionar uma maior autonomia e independência a fim de favorecer o desenvolvimento da sua personalidade. No processo de aprendizagem de crianças portadoras de deficiência auditiva, os agentes de educação deverão ter ainda em conta, como:

a informação que chega ao aluno surdo é recebida através do canal visual: leitura labial, informação escrita, informação no quadro, expressões faciais, corporais, etc. A sua posição deve ser de forma a permitir olhar diretamente e de frente para o professor (...) Também deve possibilitar-se a orientação relativamente aos companheiros (...) não deve ser colocado de frente para a luz. (...) Deve ser colocado longe de zonas ruidosas. Há que ter cuidado com as vibrações. Utilizar, sempre que possível, um sistema de amplificação (prótese, aparelho FM, etc.). (...) deve estar devidamente informado, assegurando-nos sempre que compreende as regras e normas que se partilham na sala, assim como possíveis modificações de atividades, mudanças de horários, (...) etc., sendo conveniente que disponha dessa informação por escrito. É importante que nos informemos e conheçamos as possibilidades das próteses dos alunos. Não devemos pensar que o aluno ouve só pelo facto de que usa próteses. (Jiménez, Prado, Moreno & Rivas, 1997, p. 369).

Ajudar uma criança a ser literária é, acima de tudo, criar nela o desejo de aprender a ler, escrever e resolver problemas, conquistando a sua autonomia, independência e sentido crítico, permitindo-lhe assim compreender a sociedade em que está inserida e atuar sobre ela, de modo a permitir-lhe ultrapassar as suas limitações, expressando a sua criatividade. Neste sentido;

o termo “literacia” refere-se à capacidade de um indivíduo ler, escrever e falar (...), fazer cálculos e resolver problemas a níveis de competência suficientemente elevados para desempenhar as suas funções no local de trabalho e na sociedade em geral, para atingir os objetivos e para desenvolver os seus conhecimentos e potencial (Instituto Nacional de Literacia, 1991).

A escola faz mais sentido para a criança a partir do momento em que esta compreende a funcionalidade das suas aprendizagens do dia-a-dia. Segundo Vygotsky (1987), a criança não é ajudada por conhecimentos factuais adquiridos através do seu aprendizado escolar, mas sim, através das aprendizagens adquiridas no seu dia-a-dia.

Este autor defende ainda que a criança possivelmente pode achar que não consegue resolver um problema que tenha a ver com a sua vida quotidiana por não ter ainda a consciência daquilo que adquiriu no seu dia-a-dia.

Muitos “dirão que este é o problema dos surdos, verdadeiro anátema que os persegue desde o início dos tempos. A verdade é que é um problema de todos nós”. (Baptista, 2008, p. 93).

### **2.3.2 - Estratégias Comunicacionais mais utilizadas na aprendizagem de pessoas com Problemas Auditivos**

A escolha do método de comunicação no processo de aprendizagem da pessoa com problemas auditivos é extremamente importante pois é aquele que a vai acompanhar e tornar-se no elo de ligação entre ela e o meio envolvente. Devido à complexidade inerente à relação comunicacional estabelecida entre o interlocutor e a pessoa em situação de deficiência auditiva, muitos são os momentos em que os mesmos vivenciam dificuldades, podendo estas dever-se a inúmeras razões, acabando as mesmas por constituir uma barreira ao estabelecimento de uma relação comunicacional eficaz. Para se ultrapassarem esses obstáculos podemos recorrer a vários meios de comunicação facilitadores da integração com o meio.

Uma das estratégias que se pode utilizar, é a leitura labial. É de salientar que:

a maioria das pessoas com esta deficiência faz alguma leitura dos lábios, mas nem o “melhor leitor de lábios” consegue decifrar mais de ¼ da mensagem transmitida. Assim a captação da mensagem também se baseia na expressão facial e linguagem corporal do interlocutor. (Instituto Segurança Social, 2005, p. 130).

Assim, é através da expressão labial que o Interlocutor se consegue fazer entender perante o indivíduo com algum défice auditivo. Para a pessoa em situação de deficiência auditiva este acaba por ser um dos meios mais fáceis para interpretar o que lhe é dito. Neste contexto, Sousa (2000) refere também que a leitura labial é um processo bastante difícil que requer uma longa aprendizagem e bastante treino, exigindo

que o interlocutor fale devagar articulando bem, sem exagerar. A este propósito o autor afirma que a pessoa surda nem sempre consegue dominar eficazmente a “fala”, por isso recorre a outras formas não - verbais para expressar os seus sentimentos. Ao comunicar por meio da linguagem, a pessoa estrutura as suas ideias e emoções e vai aprendendo as regras dessa linguagem, visto que a mesma desempenha um papel primordial no desenvolvimento social, afetivo e intelectual da pessoa, fornecendo-lhe um meio efetivo de comunicação. Neste contexto, o Instituto Segurança Social (2005) refere que na relação comunicacional temos de ter em atenção a forma como cada pessoa se expressa e tentar arranjar estratégias para que essa comunicação resulte. Para isso poderemos recorrer a tecnologias, a intérpretes ou à língua gestual. A mesma fonte refere que a percepção que temos do outro é influenciada por algumas das nossas tendências e dos nossos hábitos percetuais, que se podem revelar determinantes na avaliação e relação com o outro.

Para que a comunicação se desenrole da melhor forma com a pessoa, em situação de deficiência auditiva, segundo o mesmo Instituto, será necessário o interlocutor colocar-se numa posição estratégica e ter o cuidado de utilizar algumas das seguintes técnicas:

- apanhar clareza na cara de forma que a outra pessoa possa fazer uma interpretação das suas expressões,
- estar face-a-face com a outra pessoa - “ao mesmo nível dos olhos”, pois a face humana é carregada de expressão, transmitindo as nossas reações ao que vemos, ouvimos e percebemos interiormente.
- não fazer movimentos exagerados;
- procurar que o local em que se encontrem tenha o menos ruído possível;
- falar de uma forma clara e acessível

No entanto, não pode esquecer que:

o nosso comportamento ao comunicar influencia o do interlocutor, e vice-versa. A postura física, o tipo de discurso, a atenção que prestamos, a empatia que transmitimos, são fatores que vão determinar a informação que conseguimos obter e fazer passar, podendo estimular (...) a exprimir-se ou, pelo contrário, intimidá-lo e desmotivá-lo. (Instituto Segurança Social, 2005, p. 131).

É de salientar a importância da aquisição e interiorização de um esquema linguístico por parte das pessoas em situação de deficiência auditiva, não só do ponto de vista comunicativo mas também do seu desenvolvimento simbólico e cognitivo. Porém,

o Instituto Segurança Social (2005) refere que a comunicação não se faz só através da linguagem verbal mas também a nível das expressões do corpo, sendo estas um recurso muito importante a nível comunicacional, porque podem transmitir um conjunto de fatores importantes para a comunicação.

As representações que o corpo toma para captar a atenção da outra pessoa vão desde alteração do timbre da voz, à postura descontraída no diálogo ou às expressões faciais reforçadas, de modo a transmitirem um feedback no seu interlocutor.

Outro elemento de auxílio à comunicação é o contacto físico. Por exemplo:

um abraço ou uma festinha na mão, de forma natural e não de forma infantilizante, podem exprimir solidariedade e reforçar a relação. (...). Todavia, é bom não esquecer que nem todas as pessoas aceitam da mesma maneira o contacto físico. (...). Nestes casos, o contacto físico pode inibir a comunicação em vez de ajudá-la. Para usar o contacto físico na nossa relação (...), temos de ter a certeza de que gozamos da sua permissão para o fazer e sentirmos o à-vontade necessário. Devemos usar palavras e gestos que transmitam respeito, confiança e segurança. (Instituto Segurança Social, 2005, p. 132).

Assim sendo, o toque é muitíssimo vantajoso para a pessoa em situação de deficiência auditiva, e, em algumas situações, como refere ainda o Instituto Segurança Social, pode o mesmo ter uma vertente afetiva. Desta forma, o toque desperta sentimentos tanto em quem toca como em quem é tocado, pelo que é importante que o interlocutor tenha consciência da imensa potencialidade desta estratégia comunicacional.

Paralelamente e como estratégia para comunicar com a pessoa com problemas auditivos podemos utilizar a Língua Gestual. Esta Língua engloba dois processos: os sinais e a soletração com os dedos. Para se utilizar esta estratégia é preciso que os dois interlocutores a conheçam. Acontece que:

os surdos que utilizam a língua gestual são uma minoria no conjunto de todas as pessoas que sofrem algum défice auditivo e que acabam por se desenvencilhar com próteses auditivas e leitura labial. São sobretudo as crianças que nasceram surdas e as pessoas que ficaram surdas ainda jovens, e cuja surdez tem um grau mais elevado, que utilizam a língua gestual. (Renard, 2006, p. 104).

Sousa (2000) refere que, apesar de a mímica e os gestos poderem ser utilizados para uma comunicação elementar, quando nos referimos a ideias abstratas, conceitos e a nível afetivo, torna-se imprescindível a utilização da Língua Gestual, sendo esta uma Língua que exige treino e aprendizagem, devido à sua complexidade. O autor defende

que este tipo de comunicação é constituído por uma união da linguagem oral com a língua gestual.

A pessoa no bilinguismo terá acesso à língua gestual em momentos diferentes da língua portuguesa. A este propósito, Amaral (1999) frisa que a pessoa surda terá oportunidade de comunicar com as duas línguas, servindo-se da língua gestual como utilização básica de comunicação e a língua oral/verbal como ferramenta das suas aprendizagens, tanto na escrita como no contacto com pessoas ouvintes.

Assim, qualquer que seja o método escolhido dever-se-á ter em conta a potencialidade da pessoa, o grau de deficiência auditiva, o tempo despendido, os recursos humanos, os meios tecnológicos envolvidos, o parecer do sector pedagógico da escola, bem como a orientação e opinião dos pais no envolvimento do processo educacional do seu educando.

## 2.4 – As Acessibilidades e as Necessidades Educativas Especiais

O Plano Nacional de Promoção da Acessibilidade da Resolução do Conselho de Ministros, n.º 9/2007 refere que a presença de obstáculos erguidos que condicionem as TIC ou a mobilidade de pessoas incapacitadas constitui uma séria violação à “qualidade de vida” das pessoas privadas de mobilidade ou com problemas sensoriais. Assim sendo, a sua supressão irá ajudar decididamente o fortalecimento da sua socialização. Deste modo:

a Constituição da República Portuguesa atribui ao Estado a obrigação de promover o bem estar e qualidade de vida do povo e a igualdade real e jurídico-formal entre todos os portugueses [alínea d) do artigo 9.º e artigo 13.º], bem como a realização de «uma política nacional de prevenção e de tratamento, reabilitação e integração dos cidadãos portadores de deficiência e de apoio às suas famílias, a desenvolver uma pedagogia que sensibilize a sociedade quanto aos deveres de respeito e solidariedade para com eles e assumir o encargo da efetiva realização dos seus direitos, sem prejuízo dos direitos e deveres dos pais e tutores» (MTSS, 2009, n.º 2 do artigo 71.º).

Contudo, no documentário levado a cabo pela Surd'Universo (2008) sobre o “Reconhecimento da Língua Gestual Portuguesa, 10 anos, 1997 – 2007”, foram entrevistadas várias pessoas portadoras de deficiência auditiva, sendo estas unânimes em afirmar que a sociedade ainda não está preparada para acolher todas aquelas pessoas que fujam à regra da “normalidade”, existindo muitas falhas a nível das acessibilidades. Das dificuldades mais frequentes encontradas, destacam as seguintes:

- A ida ao médico, ao hospital, ao centro de saúde, entre outras. Muitas vezes se não se fizerem acompanhar por um Interpretador ou por uma pessoa ouvinte, com muita dificuldade percebem o que lhes é transmitido, não sendo deste modo devidamente atendidas pelos respetivos profissionais que também, em muitos casos, não as entendem.

A Psicóloga Helena Alves (2009) reforça esta ideia, referindo que se torna "imperioso organizar um "serviço de intérpretes" e integrar numa prática coletiva este recurso, sempre que um surdo aceda a um serviço, nomeadamente Escola, Universidade, Centro de Emprego, Centro de Formação, Hospital ou Polícia” (Lusa, 2009).

Também as escolas muitas vezes não estão adaptadas para acolher esta população-alvo havendo uma escassez de recursos materiais e humanos, o que leva a que estes alunos abandonem precocemente a escola não ficando com habilitações suficientes.

A este propósito o Presidente da Acapo, Carlos Lopes (2010) reforça a ideia de que:

haveria vantagem em concentrar e rentabilizar recursos materiais e humanos, a verdade é que, na esmagadora maioria dos casos, o apetrechamento das escolas de referência está longe de ser o ideal, o número de professores especializados é escasso e a formação dos docentes e do pessoal auxiliar manifestamente insuficiente. (Publico, 02.03.2010, p.3).

No entanto, os Centros de emprego não dispõem de um Intérprete de Língua Gestual, o que dificulta muito a comunicação. Assim sendo, as pessoas portadoras de deficiência auditiva com muita dificuldade conseguem arranjar emprego sentindo-se deste modo excluídas. Os homens e mulheres com deficiência estão especialmente em desvantagem no acesso e manutenção do emprego. Em situações de crise económica são os primeiros a ser despedidos e os últimos a conseguir um emprego. Surgem situações em que, quando conseguem um emprego, as pessoas com deficiência são mal pagas ou ocupam lugares de baixa categoria devido às poucas habilitações que possuem. Existem casos em que não acontece uma discriminação direta, podendo verificar-se a chamada segregação ocupacional. Reforçando esta ideia o Presidente da Federação Portuguesa das Associações de Surdos (FPAS) - Arlindo Oliveira (2009) referiu à agência Lusa a propósito do seminário "Os Surdos e o Mercado de Trabalho", realizado pela respetiva Federação, que o maior obstáculo que a pessoa portadora de deficiência auditiva suporta está relacionado com a comunicação, sendo estes excluídos logo à partida. A dificuldade na comunicação é um obstáculo no acesso à informação, com repercussões no meio social. Deste modo, "como está desempregado e com poucos recursos financeiros, o surdo não se pode fazer acompanhar por um intérprete e é logo eliminado" (Lusa, 2009). As baixas habilitações literárias, o acesso ou a manutenção do emprego, entre outras, constituem fortes razões para que seja dada atenção especial à formação profissional das pessoas portadoras de deficiência. Torna-se urgente uma política coerente de modo a cessar com os números estatísticos de pessoas desempregadas que são portadoras de deficiência auditiva.



O estudo levado a cabo por o Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, realça que, só em finais de “Dezembro de 2008, havia 962 pessoas inscritas nos Centros de Emprego com Deficiência Auditiva, representando 13,44 por cento do total de inscritos com deficiências” (Lusa, 2009). Também o Instituto do Emprego e Formação Profissional refere que “dos 962 desempregados, 707 têm deficiência de audição, 129 deficiência da sensibilidade auditiva e 128 têm outras deficiências auditivas e do órgão da audição” (Lusa, 2009). Ainda de acordo com estudo do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social “estão inscritos nos Centros Novas Oportunidades 264 pessoas com deficiências auditivas que representam 24,18 por cento do total de inscritos com deficiência” (Lusa, 2009). Deste modo, "as trajetórias profissionais conseguidas ao longo da vida por mérito e esforço próprio não têm, na sua esmagadora maioria, um certificado escolar ou profissional, mas são fruto de uma vivência pessoal e profissional diversificada" (Lusa, 2009). Assim sendo, o elevado índice de desemprego entre as pessoas com deficiência e das suas reduzidas oportunidades resulta da ignorância, preconceito, relutância em introduzir alterações por pequenas que sejam. Deste modo, a consciencialização social passa por todos os que intervêm, de algum modo, na reabilitação, educação, na integração social, na reformulação laboral, na adaptação do meio de comunicação, nos empregadores, entre outros, que a pessoa portadora de deficiência auditiva deve ter acesso, como qualquer outra pessoa aos seus direitos como participante ativo no grupo social e à informação sobre todas as áreas da atividade, bem como aqueles que são específicos à deficiência como é o caso de um Intérprete de Língua Gestual. Por outro lado, as pessoas com deficiência raramente são chamadas a intervir na formulação das políticas e programas que diretamente as afetam. Os programas nacionais e internacionais de desenvolvimento, muito raramente, abordam as necessidades das pessoas com deficiência.

Em relação aos cd's, à televisão e aos meios audiovisuais no geral, em muito poucos casos têm um Interpret de Língua Gestual a transmitir a informação que é passada.

A falta de acesso à comunicação leva a graves consequências psicológicas com repercussões no bem-estar e na segurança das pessoas portadoras de deficiência. Pois é através da comunicação e da interação com o meio envolvente que o indivíduo portador de deficiência auditiva tem acesso às aprendizagens e que expressa as suas necessidades e desejos. Sendo também através dela que recebe a informação necessária ao seu desenvolvimento e à aquisição de competências. (Surd ́Universo, 2008).

Numa sociedade onde se fala em igualdade de oportunidades e acessibilidade para todos, muitas vezes não se passa de “boas intenções”. A consciencialização da sociedade para esta problemática passa pelos órgãos decisores da política de Educação e Reabilitação, em que a pessoa portadora de deficiência auditiva é um elemento do grupo social com capacidade de intervenção e contribuição para a sociedade. É um passo que ainda estamos longe de alcançar. Reforçando esta ideia nas “Noticias do Público 20” de dois de Março de 2010, refere-se que a Federação Nacional dos Professores (FENPROF), no seu estudo entregue ao Ministério de Educação, denuncia a precariedade de ensino a que estão sujeitos milhares de alunos portadores de deficiência auditiva.

No caso das escolas de referência, a estratégia definida pelo ME passou pela concentração dos recursos humanos e materiais em 20 agrupamentos de escolas e 20 secundárias para a educação bilingue de alunos surdos (...). No entanto, a dispersão dos alunos – e, consequentemente, de recursos – mantém-se, segundo denuncia a FENPROF e confirmam as associações contactadas pelo Público. (Público, 02.03.2010, p.2).

Deste modo, não tem havido, por parte do Ministério da Educação, a preocupação necessária para alterar a situação caótica que se vive nas escolas, quer do ensino especial quer do ensino regular e as medidas pontuais adotadas têm tido, em muitos casos, como resultado o crescente isolamento e insucesso escolar das crianças e jovens com deficiência. Por outro lado:

já os estabelecimentos de referência mostram-se ineficazes na atracção de alunos, entre outras razões por se situarem, principalmente e quase só, nas sedes de distrito. Ou os alunos têm a sorte de viver naquelas cidades ou, então para os frequentarem podem ter de percorrer, diariamente, largas dezenas de quilómetros. (Idem., 2010, p.2).

Em suma, a maior parte das crianças e jovens portadoras de deficiência auditiva não têm acesso a uma educação que contemple as suas necessidades específicas.

## **2.5 – Tecnologias**

### **2.5.1 - Preâmbulo**

Segundo Nicolau (2005), os finais do Séc. XX e a sua extensão para o Séc. XXI foram abundantes em alterações que modificaram o mundo, quer sob o ponto de vista económico, quer sob o ponto de vista social, alterando radicalmente a forma de vida, os comportamentos e os valores individuais e coletivos. Segundo este autor, a globalização é o termo mais correto para estas grandes mudanças. As novas tecnologias da informação e comunicação (TIC) tornaram possíveis, eliminar distâncias em tempo real e aceder a contactos com os locais mais distantes do planeta, a um baixo custo, comparado com os meios físicos de transporte. A este propósito Vardakastanis (2007) presidente - Le Forum Européen des Personnes Handicapées - FEPH refere que a sociedade de informação e as novas tecnologias oferecem-nos hoje oportunidades imagináveis tendo as mesmas aparecido à uma dezena de anos. Para a União Europeia, o rápido desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação constitui a passagem obrigatória para a globalização e por uma concorrência económica mundial.

Este autor refere ainda que o risco de «fracture digital» é real na Europa e representa um perigo inevitável para milhões de cidadãos, sendo que um dos grupos mais vulneráveis a serem afetados são as pessoas portadoras de deficiência. Dentro desta perspetiva, Caraça (1993) refere que aquilo que caracteriza a nossa época é o número de alterações que se verificam nas tecnologias, bem como a quantidade de imaterial e a função que esta desempenha a nível económico. Os conhecimentos científicos e tecnológicos são os meios fundamentais para o funcionamento do sistema económico e social dos tempos modernos, sendo os mesmos desenvolvidos e limitados pelo uso e importância que a sociedade lhe dá. Este autor defende ainda que a ação que exercem as ciências e as tecnologias sobre o nosso quotidiano terá de ser visto como “causa – efeito” da evolução das sociedades dos nossos dias. Silva (2005) afirma também, que em relação à sociedade de aprendizagem, esta está voltada para a produtividade do intelecto, recorrendo inevitavelmente às TIC.

A este propósito, Dornelles (2000) reforça a ideia, citando Piva e Cortelazzo:

o expressivo avanço do uso de computadores, das telecomunicações, dos produtos eletrônicos e das tecnologias de automatização, vem favorecendo a utilização de novas tecnologias por instituições de ensino, através de parcerias e projetos pioneiros, reescrevendo a forma de educar. (Piva Júnior, 2000). Cabe ao professor, diante das tecnologias de comunicação, preparar-se adequadamente para saber manipulá-las ou orientar a sua manipulação, descobrindo aplicações potenciais em cada área do conhecimento, abrindo-se a um paradigma comunicacional e educacional de construção conjunta, colaborativa, responsável e respeitosa junto aos seus pares e educandos, favorecendo a otimização dos ambientes educacionais. (p. 21).

É para isso necessário que o Ministério da Educação possibilite aos professores a oportunidade de frequentarem ações de formação e incentivar a utilização das TIC na sala de aula, uma vez que estas trazem benefícios, não só para os docentes, como também para os respetivos alunos. Segundo Cardoso (2000), atualmente não é facultada a utilização do computador a alunos com necessidades educativas especiais, tendo quase todas as escolas particulares ou públicas, equipamento informático. A utilização do computador a nível da educação especial tem demonstrado ser uma ferramenta essencial, com resultados positivos, tanto no sucesso a nível do desenvolvimento cognitivo e intelectual de alunos portadores de deficiências, como também se tem manifestado como facilitador de uma boa autoestima. Ainda segundo esta autora, torna-se necessário incentivar os docentes para a utilização do computador como ferramenta de trabalho, podendo este tornar-se num forte aliado no processo da inclusão escolar. Mantoan (1997) refere que o computador pode entrar aqui, como ferramenta para desenvolver atividades educacionais, podendo ainda ser um possível instrumento de diagnóstico das limitações do respetivo aluno. Assim o docente pode organizar as aprendizagens de modo a atenuar os problemas existentes do aluno.

Valente (1996), no seu livro, dá-nos uma ideia da forma como utilizar o computador ao nível da educação e refere que encontramos duas linhas de atuação: a primeira encontra-se ao nível do ensino da informática e a segunda trata da aquisição de conceitos. A este propósito, Cardoso (2000) refere que, ao termos consciência da importância do papel da informática a nível da educação, percebemos que avaliar programas exige critérios de escolha do Software para alunos especiais. Saber analisar qual é o tipo de programa que mais se adequa a cada aluno, tendo em conta as suas características, demonstra ser uma tarefa difícil para o docente, pois nem sempre está habilitado para isso. Valente (1996) reforça a ideia que, para que o professor se sinta “capaz de empregar os recursos computacionais na educação é necessário que ele

domine o computador, o que muitas vezes não ocorre de forma imediata, mas apenas através de um processo gradativo de exploração do computador”.

### **2.5.2 - O papel das Tecnologias na história da reabilitação**

Segundo Melo (1984), depois da segunda guerra mundial (1939 – 1945), os agentes da educação, confiando no desenvolvimento tecnológico dos aparelhos auditivos individuais e nos amplificadores de mesa, acreditaram na ideia que estes eram os passaportes possíveis para os alunos atingirem o oralismo. Mas esta ideia, segundo o autor, só em parte tinha o seu grau de veracidade, uma vez que estes agentes não tinham conhecimento daquilo que atualmente se conhece na área da neurobiologia da audição e também no que diz respeito à etapa crítica para a aprendizagem da língua oral. Bell (1876) foi o impulsionador da amplificação elétrica quando procurava inventar uma amplificação, na tentativa de auxiliar a sua mulher Hubar Mabel, que era surda desde os quatro anos. Deste modo Bell inventou o telefone mas a sua ideia de criar um aparelho auditivo falhou. O Dr. Ferdinand Alt (1900), em Viana, na Clínica Politzer, agarra na ideia de Bell e concebe o primeiro aparelho auditivo. Dois anos mais tarde Hutchinson constrói uma prótese similar, nos Estados Unidos.

Assim, surge em 1912 o primeiro catálogo de «aparelhos elétricos de surdez». Estes constituídos por:

um microfone de carvão, um circuito telefónico alimentado por uma pilha e um recetor de formato e modelo igual ao dos telefones da época. Os diversos componentes eram independentes e ligados por cordões; os ruídos parasitas eram grandes e a amplificação pequena, o que os tornava incómodos. (Melo et al, 1984, p. 79).

John Ambrose (1904) cria o díodo e Lee de Forest (1906) inventa o tríodo. Estas duas fórmulas são aplicadas aos aparelhos auditivos apenas em 1930. Lolhnan e Krauz (1923) criam os “vibradores de condução óssea”. Mais tarde, Hugo Lieber (1932) melhora o “sistema do vibrador mastoideu”, favorecendo deste modo a sua qualidade acústica, utilizando-se até ao fim da segunda guerra mundial. Este aparelho levou às primeiras investigações de mecanismos amplificadores, aproveitando os resíduos auditivos de crianças portadoras de deficiência auditiva. Também Meister (1933) experimenta pela primeira vez os mecanismos elétricos de modo a facultar a «desmutização». No Instituto Nacional de Paris, Malberle, Vilenski e Herman (1935)

sugerem a utilização das próteses auditivas aos adolescentes portadores de deficiência auditiva profunda. (Melo et al, 1984, p. 78 - 79).

Este período é enquadrado na época dos aparelhos similares ao telefone e termina após a segunda guerra mundial. Podendo assim dividir-se a biografia da “amplificação acústica” em dois períodos:

“a) Era dos coletores de sons:

- a.1. mecânicos – cornetas, tubos acústicos;
- a.2. próteses telefónicas.

b) Era dos amplificadores de som:

- b.1. mini eletrónica;
- b.2. microeletrónica.” (Idem., 1984, p. 79).

Até 1945, só se obtinham bons resultados com o aparelhamento, quando se tratava dos casos de surdez do ouvido médio (época da pré-cirurgia de correção funcional do ouvido médio). Para a surdez de percepção (denominada na época por surdez nervosa), o aparelhamento revelava-se insuficiente. Para as situações de surdez severa e profunda era inoperacional. Só após a segunda guerra mundial (1939 – 1945), começa a haver a difusão de aparelhos eletrónicos; no entanto a sua criação foi muito anterior. A casa Goumont (1926) foi a primeira a vender o citado modelo eletrónico.

Este, segundo Melo (1984) consistia numa:

mala (a mala para surdos, que ficou célebre) contendo lâmpada TSF, um microfone com amortecedores de borracha para amortecer as vibrações parasitas, um interruptor e um potenciómetro, que permitia regular a potência de saída. A mala era transportada na mão pelo surdo e ligada a um auscultador por um fio. (p. 79).

Este modelo não teve grande acolhimento, devido às suas dimensões e peso. As pessoas preferiam utilizar as próteses antigas, da era do telefone. Devido a imperativos militares, as dimensões dos amplificadores eletrónicos foram sendo reduzidas, tornando-se desta forma mais precisas e estáveis. Os aparelhos auditivos da era eletrónica, em 1945, tinham um peso de 550 gramas. Porém a utilização do “sistema do vibrador mastoideu” começou a entrar em queda com a chegada dos moldes auriculares em resina acrílica, que apresentavam uma segurança superior aos seus congéneres. Estes eram constituídos, primitivamente, por um “tipo bloco duplo, isto é, as pilhas eram exteriores ao aparelho. Em 1948, surgem os primeiros aparelhos com pilhas incorporadas. O volume e o peso diminuem progressivamente e, fator importante, o seu

preço também” (Melo et al, 1984, p. 79). Na verdade, antes da segunda guerra mundial, o fabrico das próteses era artesanal, ou em pequenas séries. Após a guerra, a maioria das empresas ligadas à área da eletrónica avançaram no fabrico, em grande escala, destes aparelhos, baseando-se no suporte da pesquisa científica, promovendo a sua divulgação e comercialização sobre a população alvo. Os melhoramentos tecnológicos vão ocorrendo progressivamente e a “surdez nervosa” começa a poder ser regulada com êxito. Este aperfeiçoamento está interligado aos melhoramentos realizados nos exames audiométricos e principalmente na difusão da audiometria vocal. O exame audiométrico tonal demonstra ser mais exato; o recobro e os diferentes ruídos já se conseguem identificar, podendo desta forma, colocar-se as próteses auditivas nos diferentes graus de surdez. Os aparelhos auditivos passam a incorporar automatismos de restrição da intensidade de som. Nesta altura, já não faz sentido pensar-se que a “surdez nervosa” não tem solução a nível proteico. Assim, começa a pensar-se nas primeiras próteses ajustáveis a crianças mais pequenas. Também a solução da operação (ligada ao maior número de situações relacionadas com problemas auditivos do ouvido médio), vem tirar aos aparelhos auditivos a sua finalidade. Em 1960, dá-se início ao período da microeletrónica, conhecida por o “transmissor e pelos circuitos impressos” (Idem, 1984, p. 80). Em 1948, foi inventado o transmissor e, em 1953, os aparelhos auditivos transístores. Assim, de 1960 em diante, o melhoramento das tecnologias desenvolve-se a uma velocidade impressionante. Neste contexto:

a potência de saída das próteses auditivas atinge valores enormes, as bandas de ampliação apresentam variadas modalidades, os sistemas de limitação automática de volume aperfeiçoam-se, a qualidade de reprodução melhora espetacularmente, o peso é pequeno, a duração das pilhas é grande. Da mini eletrónica passa-se a todas as potencialidades da microeletrónica. (Melo et al, 1984, p. 80).

Simultaneamente, começam a ser utilizados nos estabelecimentos de ensino e nos gabinetes de otorrinolaringologia os “sistemas de amplificação de mesa”. As elevadas frequências conseguidas com estes aparelhos vêm colocar os “sistemas magnéticos” de lado. Aparecem então os “sistemas de infravermelhos” e os “sistemas mistos”. Desta forma chegamos aos nossos dias.

Atualmente, existe uma investigação mais pormenorizada ao nível da “neurobiologia da audição” e dos recursos a exames de tecnologias de ponta, que nos

possibilitam compreender melhor as enfermidades da cóclea e do “sistema nervoso auditivo”.

Os melhores resultados obtidos na reabilitação a nível da oralidade de pessoas portadoras de deficiência auditiva relacionam-se com a opção dos métodos de comunicação e com os atuais conhecimentos que se tem do problema.

A propriedade, o atributo, a particularidade, a escolha cuidadosa e a verificação apropriada e constante das próteses é uma das condições essenciais na reabilitação do indivíduo portador de deficiência auditiva, possibilitando o mais cedo possível uma aprendizagem, uma integração social e escolar. O oralismo é fundamental para uma plena integração no mundo dos ouvintes. A pessoa portadora de deficiência auditiva encontra-se limitada no acesso à informação, devido a várias condicionantes:

- a) em primeiro lugar, por fatores ligados ao próprio deficiente – grau e tipo de surdez, aquisição ou não dum nível simbólico – isto é, pelas capacidades auditivas e o seu nível de linguagem;
- b) em segundo lugar, depende da fonte da mensagem. Diversos parâmetros entram em linha de conta: a qualidade acústica da mensagem, o seu nível de intensidade, a distância da fonte emissora em relação ao deficiente, a relação sinal-ruído, isto é, a relação expressa em dB entre nível sonoro da mensagem e nível de ruído de fundo ambiental;
- c) em terceiro lugar, está dependente das características acústicas dos locais em que o deficiente está inserido. Estão em causa a configuração e dimensões dos locais, o coeficiente de isolamento e de reverberação das paredes, soalho e tetos e o nível de ruído da zona urbana ou rural. (Idem, 1984, pp. 80 - 81).

O autor chama a atenção para o facto de ser necessário reunirmos todas estas condicionantes, de modo a fazer um estudo rigoroso da situação atual de forma a conseguir-se alcançar o êxito.

Até há pouco tempo não era possível, ou pelo menos era muito difícil, realizar testes audiométricos em crianças com menos de seis meses, já que são demasiado novas para colaborar no diagnóstico. Um novo método de avaliação da audição nos recém-nascidos vem ajudar na deteção mais precoce e com grande precisão do grau de surdez do recém-nascido. A técnica é altamente sofisticada e relaciona-se com um software que veio complementar os avançados equipamentos específicos para o efeito, já existentes.

Trata-se de um método eletrofisiológico que recolhe uma atividade bioelétrica no crânio, em resposta a estímulos sonoros de várias espécies. Com este método de diagnóstico pode então efetuar-se aquilo a que os médicos chamam curva audiométrica, ou seja, a partir da análise estatística dos dados conseguidos, apura-se o grau e



caracterização da sensibilidade auditiva do recém-nascido. Até há pouco tempo apenas se testavam os sons agudos, mas agora já é possível avaliar a resposta aos estímulos sonoros médios e graves. Os dados obtidos a partir dos testes podem ser utilizados com fiabilidade para a adaptação, por exemplo, de próteses auditivas em bebés com surdez neurossensorial. Graças à evolução das tecnologias nesta área, atualmente a audição pode ser diagnosticada em qualquer idade, inclusivamente no interior do ventre materno onde são utilizados os sons graves, de forma a estimular as agitações vibratórias, verificando-se desta forma as alterações dos respetivos batimentos cardíacos e dos impulsos motores logo a partir das 28 semanas.

Uma criança que sofra de uma surdez neurossensorial com a impossibilidade de receção de som por lesão das células ciliadas da cóclea ou do nervo auditivo terá dificuldades em aprender, uma vez que não adquire a linguagem espontaneamente. Então deverá ser, necessariamente, sujeita a uma educação especial e o mais cedo possível. Torna-se assim importante diagnosticar precocemente qualquer problema de surdez, pois, quanto mais cedo for detetada a situação, mais cedo se poderá estabelecer um plano educacional, com vista à reabilitação da criança. Neste sentido, Melo e al. (1984) aconselham para a:

- prevenção sistemática e adequada da deficiência;
- despistagem sistemática e precoce da surdez;
- início subsequente de apoio protético e acompanhamento regular por técnicos especializados;
- acompanhamento e aconselhamento aos pais a partir da despistagem;
- integração em estruturas educativas adequadas a cada situação concreta;
- diversificação de respostas e metodologias educativas. (Idem, 1984, p. 258).

### **2.5.3 - Tecnologias de Informação e Comunicação e as Necessidades Educativas Especiais**

Fonseca (1997) refere que a sociedade sempre criou barreiras à integração dos cidadãos com deficiência, tendo origem numa série de pressupostos evidentes cujo objetivo foi sempre a exclusão do grupo de pessoas em situação de deficiência, ou seja “longe da vista e longe do pensamento” (Fonseca, 1997, p. 217). Hoje, e graças à evolução da técnica, muitas pessoas vítimas de deficiência congénita ou adquirida podem ter uma vida muito mais ativa e participativa na sociedade, o que não acontecia alguns anos atrás. A este propósito Caraça (1933) refere que hoje em dia é impensável

vivermos sem a máquina, pois ela faz parte do nosso quotidiano. Segundo este autor, a máquina foi lentamente introduzindo-se nos diferentes domínios / áreas, tendo vindo a ter um peso cada vez maior. As tecnologias, em relação à deficiência, têm vindo a ser bastante aperfeiçoadas, possibilitando assim à pessoa em situação de deficiência, um nível de vida bastante facilitado, com uma maior autonomia e independência. As ajudas técnicas permitem e favorecem o desenvolvimento das suas capacidades, melhorando a funcionalidade do indivíduo, proporcionando a diminuição dos *handicaps* criando um maior grau de independência e consequentemente uma melhor facilidade de integração na família, na escola e no trabalho. Sabemos que a pessoa com deficiência necessita de ajudas técnicas para poder ter autonomia (seja ela deficiência auditiva, visual, motora, etc.), pois elas são a extensão do seu corpo e da sua funcionalidade. Sem estas ajudas, a sua capacidade de independência ficaria muito limitada. Segundo a Comissão Europeia, a acessibilidade é definida do seguinte modo:

o ultrapassar dos obstáculos e das dificuldades técnicas que normalmente se vêm confrontados entre outros os deficientes que esforçam a participar plenamente na sociedade de informação (SI) é denominado de “e-cessibilidade”. Esta inscreve-se na noção mais lata de “e-inclusão” que abrange outro tipo de obstáculos, nomeadamente de natureza financeira, geográfica ou educacional. (CFHE, 2007, p. 11).

A este propósito, a Enciclopédia livre - Wikipédia refere que a inclusão digital ou infoinclusão favorece o acesso de todas as pessoas à designada “sociedade da informação” contribuindo também para a melhoria da qualidade de vida de cada indivíduo, facilitando assim o seu dia-a-dia. Para se estar incluído digitalmente é necessário saber aproveitar todo o potencial que esse meio oferece. Para que a inclusão digital ocorra é fundamental termos três ferramentas. São elas: o computador, o acesso à rede e o domínio dessas ferramentas (perceber como as utilizar e para quê). Só assim se pode considerar o indivíduo incluído digitalmente. A inclusão digital estende-se ainda ao crescimento das tecnologias de forma a permitir às pessoas portadoras de deficiência o terem acesso a elas. Deste modo, para os indivíduos com baixas capacidades económicas existem projetos com vista a colmatar o problema da dificuldade de acesso às respetivas tecnologias de informação e comunicação. A mesma fonte refere ainda que foram introduzidos dois novos termos nas políticas de inclusão digital: a *acessibilidade* (e-Accessibility), não abrangendo apenas as pessoas com deficiência mas todos os indivíduos, e o *domínio da utilização das TIC's na sociedade da informação* (e-

Competences). A Comunicação da Comissão Europeia, de 13 de Setembro de 2005 sobre "Info-acessibilidade", teve como principal finalidade o de incentivar os Estados-Membros a reforçarem e promoverem iniciativas com o objetivo de favorecerem o acesso de todas as pessoas às tecnologias da informação e da comunicação (TIC), em especial às pessoas com deficiência e aos idosos. A mesma comunicação teve também como objetivo o de fomentar a autorregulação da indústria, neste domínio.

A Comissão refere-se às tecnologias da informação e da comunicação (TIC) do seguinte modo:

a sigla TIC abrange uma vasta gama de serviços, aplicações, tecnologias, equipamentos e "software", ou seja, instrumentos como a telefonia e a Internet, a aprendizagem à distância, a televisão, os computadores, as redes e o "software" necessários para aplicar estas tecnologias, que estão a revolucionar as estruturas sociais, culturais e económicas, gerando novos comportamentos no que toca à informação, ao conhecimento, à atividade profissional, etc. (Europa – Sínteses da Legislação da EU).

Melo (1984) chama a atenção para a importância da qualificação dos agentes de educação que contactam com a população portadora de deficiência auditiva, que deveriam ter, segundo o autor, uma noção aprofundada na área da neurobiologia da disfunção auditiva e conhecimentos seguros sobre as tecnologias ligadas à reabilitação.

As Tecnologias de Informação e Comunicação no âmbito das Necessidades Educativas Especiais, segundo o INR (2010), designam-se por produtos de apoio, uma vez que os mesmos substituem “o termo de "ajudas técnicas", segundo a classificação da norma internacional ISO 9999:2007”.

A ISO é a sigla da Organização Internacional de Normalização (International Organization for Standardization), com sede em Genebra, Suíça, fundada em 1947, iniciando as suas funções a 23 de Fevereiro do mesmo ano. A ISO cria, altera e regula as regras de produtos, matérias-primas, em todas as áreas. A mesma ficou conhecida pela série 9000, ou seja, pelos princípios que tratam dos Sistemas para Gestão e Garantia da Qualidade nas empresas.

O IPQ - Instituto Português de Qualidade, foi decretado como o organismo oficial que gere o enquadramento legal de adesão voluntária para os assuntos da qualidade através do Decreto-Lei nº 142/2007, de 27 de Abril. Como Organismo de Normalização Sectorial (ONS), organiza os trabalhos normativos nacionais. Encontra-se regulamentado nas “regras e procedimentos para a normalização portuguesa”,

homologadas por Despacho IPQ nº26/2010 de 28 de Setembro. Assim, os " produtos de apoio ", segundo o INR (2010), são:

qualquer produto (incluindo dispositivos, equipamentos, instrumentos, tecnologia e software), especialmente produzido ou geralmente disponível, para prevenir, compensar, monitorizar, aliviar ou neutralizar as incapacidades, limitações das atividades e restrições na participação" (Norma ISO 9999:2007). Os produtos de apoio podem ser utensílios simples ou complexos que podem envolver alta tecnologia, nomeadamente eletrónica, informática ou telemática.

O Decreto-lei nº 3 / 2008 também se refere às tecnologias adaptativas como “os dispositivos facilitadores que se destinam a melhorar a funcionalidade e a reduzir a incapacidade do aluno, tendo como impacto permitir o desempenho de atividades e a participação nos domínios da aprendizagem e da vida profissional e social”. Segundo Martins (1984, p. 15), “as ajudas proteicas individuais são sempre preconizadas, porque, além da função de comunicação por fala, permitem uma atitude de vigilância”. Por outro lado e em relação ao método áudio-oral, “as próteses auditivas sofisticadas, os sistemas de captação e amplificação cada vez mais potentes, quer a nível individual, quer a nível coletivo (na sala de aula, por exemplo), reforçam as posições dos seus defensores”, (Melo et al., 1984, p. 15). Neste contexto, a Associação Portuguesa de Audiologistas (2010) salienta que:

a prótese auditiva é uma ajuda técnica/produto de apoio. No processo de reabilitação auditiva deve-se potenciar os resíduos auditivos. A adaptação da prótese auditiva, quando recomendada, requer o conhecimento das vantagens e limitações da mesma, de modo a rentabilizar ao máximo as capacidades técnicas, desta e o saber tirar delas o melhor partido possível, tanto da parte da pessoa com deficiência auditiva como por parte do profissional responsável pelo processo de reabilitação/habilitação auditiva.

Desta forma, “o desenvolvimento tecnológico veio trazer grande esperança de «fazer ouvir» as crianças deficientes”, (Melo et al., 1984, p. 15). A este propósito Melo (1984) salienta que as próteses auditivas ou os aparelhos de amplificação sonora individuais podem caracterizar-se como “um conjunto mecânico, eletrónico e eletroacústico, destinado a captar, amplificar e adaptar os sinais acústicos, de modo a que o deficiente auditivo possa receber a informação que esse sinal contém” (Melo et al., 1984, p. 81). O sucesso de uma prótese é determinado de acordo com as capacidades de “perceção” que possibilita à pessoa portadora de deficiência auditiva, e pelas

possibilidades “de tolerância e inocuidade verificadas no binómio prótese – deficiente” (Idem, 1984, p. 81). O auxiliar auditivo contém dois elementos:

- a) um amplificador (microfone, amplificador e auscultador);
- b) um sistema adaptador – molde auricular (no caso dos aparelhos retro auriculares, molde e tubo de ligação).

No sistema amplificador, o microfone deve ser «electret». Tal microfone é uma sequência do microfone electrostático, cuja miniaturização foi tornada possível devido ao desenvolvimento de certos produtos de síntese que conservam as cargas elétricas. Apresenta uma fraca sensibilidade às vibrações, uma enorme resistência aos choques, uma gama frequencial muito ampla e uma grande fiabilidade. É no entanto, muito sensível à humidade, (Melo et al., 1984, p. 81).

Pelas razões apontadas, as crianças de terna idade que utilizam próteses auditivas de bolso (que estão junto do “peito”) devem cobri-las com uma proteção, de forma a protege-las da “baba”. Quando na situação de ajustamento proteico, a ser realizada com uma prótese retroauricular apenas num dos ouvidos, “o microfone deve ser direcional” (Idem, 1984, p. 81). Este microfone contém “uma acústica na captação das pressões sonoras. Tem uma dupla captação: uma livre, para a frente, e outra filtrada, por trás” (Melo et al., 1984, p. 81). Se a prótese auditiva apenas for colocada num dos ouvidos, os respetivos microfones direcionais recuperam só em parte o som, mas o aluno consegue ouvir e compreender o discurso oral.

As próteses auditivas segundo a Associação Portuguesa de Audiologistas ainda podem ser:

#### Intra-canal Profundo (CIC)

Por vezes é escolhido por razões estéticas; acusticamente, a sua vantagem é o facto de por estar completamente dentro do canal auditivo externo, o ruído provocado pelo vento no microfone é reduzido; a sua utilização ao telefone é extremamente prática.

#### Intra-canal (ITC)

Escolhido por razões estéticas tem as mesmas vantagens que o CIC sendo de mais fácil manuseamento.

#### Retro-auricular (BTE)

É muitas vezes usada, especialmente em deficiências severas e profundas, devido à possibilidade de uma grande amplificação e por isso de um melhor ganho; nas crianças, é por vezes o mais recomendado devido ao processo de crescimento do ouvido, visto neste tipo de prótese ser suficiente a mudança do molde, o que economicamente se torna menos dispendioso.

#### Prótese por estimulação óssea

Acoplada a hastes dos óculos, bandolete ou banda”

No caso das próteses retroauriculares, o microfone deve ser colocado de frente, de forma que o aluno portador de deficiência auditiva perceba o que é dito pelo professor e não os barulhos realizados pelos colegas. (Melo et al., 1984).

A seleção do amplificador é de extrema importância, pois o mesmo é que irá compensar decisivamente a perda de audição. Nessa seleção teremos de ter em atenção os seguintes pontos:

O ganho acústico, o nível de saída, a curva de resposta, a taxa de distorção, o ruído de fundo, a energia de funcionamento da prótese auditiva, a variação do ganho do potenciômetro e os sistemas de segurança para limitação de volume. (Idem, 1984, p. 81).

Dos pontos acima referidos quatro deles - “taxa de distorção, ruído de fundo, energia de funcionamento da prótese e variação do ganho do potenciômetro” (Melo et al., 1984, p. 81) - são atualmente utilizados nos aparelhos auditivos de boa qualidade, dentro das normas exigidas, ficando a cargo do audiológico ou do audioprotesista a sua seleção. Esta escolha vai ser determinante para o êxito de uma boa adaptação.

Em relação ao ganho acústico devemos ter em atenção:

- a) Ganho máximo – valor do ganho no «pico» mais acentuado, qualquer que seja a frequência.
- b) Ganho médio – valor da média aritmética do ganho em três frequências consideradas.
- c) Ganho acústico em 1000 – valor de ganho na frequência 1000. De considerar sobretudo nas antigas normalizações, em que a frequência fundamental das próteses era sempre 1000. (Idem, 1984, p. 82).

No que respeita ao nível de saída do som, devemos ter em atenção:

“a) Nível máximo – valor máximo possível da pressão acústica de saída, numa frequência dada;

b) Nível médio – valor médio (média aritmética) dos valores máximos de três frequências consideradas” (Melo et al., 1984, p. 82).

O autor frisa que o ganho acústico do nível de saída do som está interligado ao tipo e grau de perda auditiva. O nível máximo de saída está ligado a uma ideia física e clínica de extrema importância. Em relação ao aspeto físico, o nível máximo de saída de som, de uma prótese auditiva, está interligada às deformações harmoniosas incitadas pela amplificação da prótese. Também

o limite superior de uso útil dum aparelho de prótese depende do nível limite no qual as distorções não ultrapassam um certo valor considerado como aceitável. Por outro lado, o limite inferior do uso útil dum aparelho está interligado com o barulho que a mesma produz (Idem, 1984, p. 82).

No que diz respeito ao aspeto clínico do nível máximo de saída convém estar de acordo com a área de desconforto da pessoa a aparelhar. O linear de desconforto é determinado de três formas:

- a) Procurando com um audiómetro qual é, em função das frequências, a intensidade em que o doente começa a ter uma sensação desagradável (LDC - «Loudness discomfort level»).
- b) Pesquisando os limiares reflexos estapedianos. O limiar de desconforto encontra-se 10 a 15 dB acima do limiar reflexo.
- c) Pelo «Blink Reflex», útil nas crianças. (Melo et al., 1984, p. 82)

Nos moldes auriculares em acústica infantil deve-se levar em linha de conta duas condições:

“1) Perfeita captação do conduto auditivo que aumentará o ganho.

2) Não magoar” (Idem, 1984, p. 83).

Estas duas condições são por vezes difíceis de conciliar. Em crianças mais pequenas convém que o molde tenha “uma ponta semirrígida para permitir um melhor contacto com as paredes do canal auditivo externo sem incomodar ou ferir” (Melo et al., 1984, p. 83).

Existem reações e contrarreacções entre as várias estruturas dos aparelhos que provocam a desestabilização na amplificação, sendo as mais frequentes as seguintes:

- 1) Reação eléctrica no interior do amplificador
- 2) Reação eléctrica no exterior do amplificador ou reação eletroacústica
- 3) Reação magnética
- 4) Reação mecânica
- 5) Reação acústica

As reações eléctricas internas e externas são usuais a todos os aparelhos, dependendo em grande parte da qualidade dos mesmos. Em contrapartida, as restantes reações estão relacionadas, em grande parte, com o facto do microfone e o auscultador se encontrarem muito perto um do outro. O autor acrescenta que a qualidade das próteses auditivas é a causa fundamental nas reações e contrarreacções.

No caso das crianças, dever-se -à ter uma atenção redobrada visto que, em muitos casos é difícil obter respostas concretas das mesmas. Por este facto, as consultas devem ser repartidas:

1ª Consulta – investiga-se a tolerância, visto ser muito difícil atingir num primeiro contacto com a criança, um ganho acústico razoável;

2ª Consulta – efetuada após três a quatro meses, visto nesta altura já se conseguir recolher mais informação sobre o ganho acústico.

3ª Consulta e seguintes – deverão decorrer de seis em seis meses, de oito em oito ou de ano a ano.

O autor acrescenta que a “verificação do ganho tonal, que informa sobre o funcionamento da prótese, o controlo protético periódico vai dar informações preciosas sobre a evolução da discriminação fonética” (Idem, 1984, p. 87). Por norma, as consultas de crianças são muito ativas em comparação com as dos adultos que são muito paradas.

A nível escolar os alunos devem:

caso seja possível, deve aparelhar-se em estereofonia logo de início.

O controlo protético deve incidir sobre o ganho e a tolerância.

Os controlos protéticos devem ser escalonados no tempo.

Para além do contudo tonal (em sons puros ou bandas de ruído), é fundamental o controlo por audiometria vocal em campo livre. É este método que condiciona o processo de reabilitação.

Meios simples e automatizados devem permitir ao pedagogo um controlo contínuo sobre o funcionamento das próteses dos seus alunos. (Melo et al., 1984, p. 87).

O que é mais importante é que o aluno consiga obter a máxima informação possível, auxiliando-se de todas as ajudas técnicas que disponha “a via não interessa, nem há incompatibilidade entre as diversas vias. O gesto não é inibitório das outras vias de comunicação, mas, pelo contrário, pode ser complementar” (Idem, 1984, p. 95). De acordo com a Associação Portuguesa de Audiologistas (2010):

os objetivos da reabilitação são: atenuar as dificuldades inerentes à perda auditiva e minimizar as suas consequências, pelo que se deve ter em conta não só a pessoa a reabilitar, a sua idade, sexo, profissão, estatuto socioeconómico, etc., e o meio em que está inserida.



Nesta perspetiva, as tecnologias de apoio (ajudas técnicas) ou equipamentos especiais de compensação são cruciais para a integração escolar dos alunos com NEE. Neste contexto é importante reter que as:

novas tecnologias constituem o meio através do qual se podem eliminar barreiras e maximizar as oportunidades das pessoas com deficiência. O direito de todas as pessoas com deficiência de terem acesso às mesmas oportunidades educativas e nelas poderem participar, às mesmas estruturas, a todos os níveis, como os seus grupos de pares sem deficiência (educação inclusiva) e de poderem beneficiar de uma educação especializada é fortemente incrementada através da disponibilização de tecnologia adequada. A utilização da tecnologia na educação, em particular no que respeita a tecnologias de informação e da comunicação (TIC) constitui um requisito básico, como é o da leitura, da escrita e da matemática. As novas tecnologias na educação devem ser utilizadas de forma criteriosa, inclusiva, para que ninguém seja deixado para trás. A formação na sua utilização deve incluir a resolução de problemas técnicos. (S.N.R., 2002, p. 41).

Na perspetiva de Neves (2007), o método de legendagem na tecnologia audiovisual é da maior importância. As alterações que se prevêem e já se conjecturam no presente são uma boa aposta que permite a introdução de “imagem dentro da imagem”, começando a permitir uma maior adequação de produtos de legendagem às necessidades específicas dos diferentes públicos. Tendo em atenção que a grande parte das pessoas com deficiência auditiva apresenta outras deficiências associadas, será de esperar um sistema de legendagem que facilite a mudança do tamanho de letra ou da cor do ecrã, consoante as necessidades de cada pessoa. Para a autora, o modelo de legendagem permite:

uma maior igualdade de circunstâncias no acesso ao texto audiovisual televisivo por parte da pessoa com surdez ou com dificuldades de compreensão do texto audiovisual por razões cognitivas, sensoriais ou de outra natureza. Oferecer modelos de português escrito que sirvam para o desenvolvimento de técnicas de leitura da língua portuguesa. Reforçar conhecimentos linguísticos (vocabulário, estrutura sintática e o valor semântico) e oferecer oportunidades de enriquecimento cultural e linguístico a todos os níveis. (Neves, 2007, p. 11).

Neves refere ainda que é essencial estarmos mentalizados que as pessoas com deficiência auditiva e mais especificamente os indivíduos que ensurdeceram antes da aquisição da linguagem ou aqueles que não têm “domínio” sobre a língua gestual demonstram falhas sobre a língua que se manifestam numa leitura deficiente e mais demorada, com uma grande dificuldade de interpretação a nível do texto escrito. Como a legendagem apresenta textos fragmentados e condicionados por uma grande

velocidade e ritmo, é-lhes muito difícil seguir e compreender o texto audiovisual. A pessoa com deficiência auditiva só terá a ganhar, segundo a autora, com a utilização de qualquer estratégia que a ajude de algum modo a melhorar o seu método de leitura, estimulando a sua audição residual e / ou a transpor obstáculos de ruídos inerentes ao seu estado.

## **2.6 – Autoestima e as Implicações Pessoais**

### **2.6.1 - As Tecnologias: Autoestima e as Implicações Pessoais**

Segundo Moore (2006, p. 25) “Pode levar vários anos até que uma pessoa com deficiência auditiva consiga aceitar o seu problema”. Os longos anos de privação de instantes compartilhados nas reuniões em família, a quebra de diálogo fluente e espontâneo, a deturpação da música favorita, entre outros exemplos, são a consequência direta da falta de audição e da incapacidade que a pessoa apresenta para publicamente assumir a sua deficiência. Torna-se claro que os obstáculos físicos e emocionais, consequentes da privação auditiva, atingem não só as pessoas portadoras de deficiência auditiva, mas também o seu agregado familiar e círculo de amigos. A este propósito, Graham Frost (2006, p. 25), Diretor Técnico da empresa PC Werth Ltd – o distribuidor Windex no Reino Unido, salienta que “a perda auditiva pode ser facilmente suportada durante algum tempo, uma vez que tende a revelar-se nas frequências mais altas, podendo ser um processo gradual”. Numa primeira fase, é acessível para uma pessoa portadora de deficiência auditiva recorrer a estratégias visuais. No percurso de uma conversação pode recorrer à leitura labial, à linguagem corporal ou aos gestos. Também, por vezes, recorre à sua capacidade de interpretação, quando completa algumas falhas de uma frase que não conseguiu perceber, com o seu vocabulário. Por exemplo, mesmo que o indivíduo, portador de deficiência auditiva, suponha ter entendido “fecha a horta”, dá conta de que o que deveria ter percebido era “fecha a porta”.

Todavia, se a situação da “não-aceitação do problema” se mantiver e não for tratada poderá levar ao afastamento e ao isolamento da pessoa em questão. Nestas condições, um indivíduo portador de deficiência auditiva pode renunciar facilmente à companhia dos amigos, pois tem consciência que será complicado seguir uma conversa.

Apesar dos efeitos negativos consequentes da negação da dificuldade auditiva, muitas pessoas apresentam resistência em demonstrar que a têm, pelo facto da sociedade as poder conectar com deficientes físicas ou mentais. A aceitação da condição da deficiência varia de acordo com o grupo etário e o modo de vida de cada pessoa. Normalmente são os mais novos que aceitam com maior facilidade a sua condição e

estão abertos à utilização da prótese auditiva. Em contra partida, “os mais velhos tendem a reconhecer que têm um problema, mas muitos acham que não vale a pena resolvê-lo” (Frost, 2006, p. 25). O sexo masculino tem tendência a ter curiosidade por toda a tecnologia que diga respeito à sua prótese auditiva, enquanto o sexo oposto está mais interessado pela aparência da mesma. A família e os amigos podem desempenhar um papel importante apoiando e não exercendo pressão para desta forma se poder obter melhores e rápidos resultados. Depois do processo de aceitação por parte da pessoa portadora de deficiência auditiva, parte-se para a etapa que diz respeito à escolha cuidadosa e adequada da prótese auditiva, estando esta relacionada com cada caso de surdez. O autor é da opinião que as pessoas portadoras de deficiência auditiva devem ter logo à partida conhecimento das reais potencialidades das suas próteses auditivas, ou seja, “o que podem esperar” das mesmas. Desta forma:

quando alguém tem dificuldades de leitura devido a problemas de visão, a utilização de lentes de correção faz com que as imagens se tornem nítidas de novo. Na maior parte dos casos, a solução para um problema de visão é totalmente eficaz. Por outro lado, devido à natureza do mecanismo auditivo, raramente o aparelho auditivo é 100% eficaz. (Idem., 2006, p. 25).

A primeira vez que a pessoa com dificuldade de audição for atendida num Centro auditivo poderá demorar mais do que uma hora na consulta, mas esse tempo revelar-se-á compensador e vantajoso para o futuro utilizador. Contrariamente ao que acontece no Serviço Nacional de Saúde, as instituições especializadas na área da deficiência auditiva adaptam-se para saberem mais sobre as pessoas que procuram o seu apoio, tendo em conta:

o seu estilo de vida, identificando situações em que aqueles se sentem mais afetados pela sua perda auditiva. “Trata-se de tentar conhecer os clientes enquanto indivíduos e levá-los a participar na conversa conduzindo-os, ao mesmo tempo, à análise das situações em que a perda audição se torna um problema” (Frost., 2006, p. 25).

O autor refere ainda que o Técnico ou Assistente em audiologia aproveitará a hora de atendimento para apontar os benefícios do uso assíduo da prótese auditiva bem como da sua adaptação progressiva. Deste modo, mesmo com o primeiro sentimento de agitação por parte das pessoas portadoras de deficiência, o autor é da opinião de que uma orientação adequada e uns criteriosos cuidados dispensados pré e pós colocação da prótese auditiva, pode fazer a diferença entre o fracasso e o êxito.

Resumindo, segundo o Instituto de Segurança Social (2005), quando se fala na aceitação é porque já houve uma longa caminhada no sentido de aceitar a deficiência, adaptar-se às limitações e transpor as dificuldades. Contudo, este é um estágio que pode demorar tempo a ser alcançado. Essencialmente, traduz-se em admitir o sucedido, tendo em conta o seu efeito e a limitação que ela origina. É quando o indivíduo consegue transpor as fases antecedentes (negação, raiva e depressão), tomando consciência de que a deficiência é permanente e que, por isso, terá que fazer planos para a sua integração na “sociedade”. Para o agregado familiar e amigos, esta será uma nova etapa de assimilação da realidade. A angústia e o desespero abrandam de uma forma gradual, mas, o oposto do que possamos pensar, esta etapa não é coberta de felicidade, mas sim um estágio mais calmo que proporciona à pessoa em condição de deficiência espaço para refletir sobre o que quer da vida. Para atingir a fase da aceitação da verdade:

foi necessária coragem, vontade, tenacidade face a todas as grandes perdas, face a todas as barreiras encontradas na minha estrada. Mas a coragem está em nós. É necessário ir buscá-la ao mais profundo de si – mesmo, nas suas entranhas, e voltar à fonte muitas, muitas vezes. (Fonseca, 1987, p. 169).

A forma como a pessoa consegue enfrentar os obstáculos com que se depara no dia-a-dia varia com a força de vontade, com a determinação e com a clareza dos seus objetivos. O modo como for capaz de gerir estas três vertentes irá determinar, em grande parte, o sucesso ou o desalento perante a vida. Contudo, “muitos deficientes também são desencorajados pelos que os rodeiam «tu não podes fazer isto, não podes fazer aquilo»” (Idem, 1987, p. 175). É preciso que a família, os amigos e a sociedade em geral vejam a pessoa, em situação de deficiência, como alguém a quem tem de se dar oportunidade de demonstrar as suas capacidades, não lhe barrando logo à partida o caminho com ideias pré concebidas, como muitas vezes acontece.

## **2.6.2 - As Aprendizagens: Autoestima e as Implicações Pessoais**

Baptista (2008) verificou na sua investigação que o caso de “incomunicabilidade” entre o mundo dos surdos e o mundo dos ouvintes não é um acontecimento distinto

O autor refere que Andreia Jorge (2005) verificou na sua pesquisa que o êxito da pessoa com deficiência auditiva passa essencialmente por o alicerce da afetividade.

Se os progenitores não deixarem de apostar e continuarem a ter fé nos seus descendentes portadores de deficiência auditiva ajudando-os nas suas aprendizagens e atividades escolares, é possível que estes sejam bem-sucedidos. Pelo contrário, se os votarem ao desamparo, se deixarem de acreditar neles, é inevitável a perda da sua autoestima e confiança em si mesma. Desta forma:

enquanto os pais e os professores dos filhos e alunos surdos virem neles a imagem de (...), um deficiente e um incapaz, nunca teremos surdos bons alunos. Enquanto os pais e os educadores não virem nos filhos e nos educandos surdos a força, a inteligência e a determinação (...), nunca farão um percurso igual ao dos ouvintes. A primeira grande causa do atraso e do insucesso dos surdos está sem dúvida na descrença dos pais e educadores. (Baptista, 2008, p. 113).

Baptista reforça a autora, dando alguns exemplos:

- No primeiro caso descreve uma família oralista que utilizava a pantomima (da mais simples) para comunicar com o seu filho, forçando-o a falar quando o próprio não compreendia o significado desses sons e nem sequer os ouvia, chegando ao ponto de se sentir humilhado. Na maioria das vezes tinha como resultado acabar trancado no quarto, a chorar, sentindo-se como um “pateta” e no desalento por se sentir desamparado e afastado de todo o mundo.

- No segundo caso o autor descreve uma aluna que se sentia excluída na escola, tanto na sala de aula como no recreio, e brincava sempre sozinha longe do seu grupo de pares.

Esta aluna sentia-se revoltada, isolada do resto do grupo; os outros faziam-na sentir como uma “atrasada mental” e uma “indomável”. Sentia que estava muito atrasada em relação ao seu grupo de pares visto que até aos sete anos só tinha adquirido as imagens. A partir dos sete anos é que teve contacto com a língua gestual e iniciou a sua aprendizagem. Embora a aluna tivesse tido muitos obstáculos durante o seu percurso escolar, teve sempre uma família que acreditou nela, dando-lhe força para alcançar o seu êxito. De facto é aos sete anos:

que se constrói como pessoa, com uma identidade própria, com a consciência da sua diferença, e que vive dois sentimentos contraditórios: o entusiasmo e a euforia da descoberta da língua gestual, por um lado, e a revolta por ter perdido sete anos num processo de crescimento e de desenvolvimento que a teria libertado da exclusão e da humilhação. (Baptista, 2008, p. 82).

O autor sublinha ainda que o sentimento “de vazio interior e a ausência de linguagem são recorrentes e a insistência nas imagens que preenchem a sua mente não deixava de ter significado” (Idem, 2008, p. 81). Deste modo, é de salientar o mecanismo intelectual da pessoa ouvinte assente principalmente “numa matriz cronológica, factual, sequencial, que decorre do próprio “continuum” temporal do discurso falado” (Baptista, 2008, p. 81). Por outro lado, o pensamento da pessoa portadora de deficiência auditiva assenta no modelo visual que se baseia num quadro de imagens. Assim sendo, “a mente do ouvinte traduz melhor a matriz do discurso narrativo, a do surdo corresponde melhor à contemplação e descrição de uma paisagem na sua complexidade de formas e de cores” (Idem., 2008, p. 81).

Também os professores devem apostar nos seus alunos, como refere Sergiovanni (2004), “os alunos dificilmente aprenderão grande coisa se os professores não acreditarem que eles são capazes de aprender” (Baptista, 2008, p. 113).

### **2.6.3 - A Família: Autoestima e as Implicações Pessoais**

Segundo Baptista (2008), o obstáculo maior é ser-se portador de deficiência auditiva num agregado familiar de ouvintes. Os sentimentos de rejeição e de desamparo por parte da família é uma constante, o que subentende “que nem na família a imagem dos surdos é aceite com simpatia ou benevolência, de modo a criar nas crianças surdas um sentimento positivo de confiança e de segurança” (Baptista, 2008, p. 109). Os sentimentos de rejeição e de desamparo abrangem níveis e formas distintas. A forma mais usual e que traz efeitos mais negativos é a “marginalização” constante da pessoa portadora de deficiência auditiva no agregado familiar ouvinte. Na altura em que todos conversam, esquecem-se dela, ficando assim fora do contexto da conversa e do ambiente familiar. Por norma, é a pessoa portadora de deficiência auditiva que tem de perguntar de que se está a falar e qual é o assunto da conversa. E ainda “com a agravante de que o surdo exige olhar e ser olhado frente a frente, para visualizar as formas de linguagem perceptíveis e as expressões corporais significativas” (Baptista, 2008, p. 109).

Existem casos, ainda mais graves, em que os progenitores, tendo vergonha dos seus descendentes (por eles serem portadores de deficiência auditiva), os fecham em casa, não os deixando interagir com outras crianças e nem mesmo frequentar a escola.

O autor refere que Grémion (1991) descreve a situação “de uma criança que a mãe escondeu até aos nove anos, por não suportar a sua surdez” (cit. por Baptista, 2008, p. 110). Baptista relata ainda o caso de um aluno cuja limitação foi considerada como um atraso mental e posteriormente autista. Estes exames mantiveram-se durante muito tempo. Porém, quando se comprovou que era surdo foi visto como “surdo e estúpido”, que não era capaz de compreender nenhuma língua e ninguém fez questão de lhe ensinar. Porém, ao entrar para a escola, começou a comunicar com o seu grupo de pares, despertando desta forma para a aprendizagem da língua gestual, preferindo ficar na escola do que ir para casa. O voltar para casa significava ficar condenado à solidão, ao silêncio e a ser ignorado.

O autor chama a atenção para o facto de esta dificuldade de relacionamento entre pais e filhos ser recíproca. Neste sentido Grémion é da opinião que “os únicos surdos felizes são os que se integram na comunidade surda. Mesmo quando ensurdecem adultos. Podem falar bem mas vão ficando cada vez mais isolados” (cit. por Baptista, 2008, p. 110). Nesta perspetiva:

o drama das crianças surdas é que muitas vezes são únicas em todos os contextos: são únicas na família, na turma, na escola e no meio onde vivem. A marginalização e o isolamento são quase inevitáveis, tornando mais fortes os laços da comunidade a que pertencem do que os laços familiares. (Baptista, 2008, p. 111).

#### **2.6.4 – Mulher com deficiência: Autoestima e as Implicações Pessoais**

A mulher com deficiência é duplamente discriminada. Discriminada por ser mulher, discriminada por ser deficiente. A este propósito Pereira e Simões (2005) referem que a discriminação “surge assim, como consequência do preconceito, na medida em que se traduz num comportamento negativo não justificado em relação a membros de um determinado grupo”. Desta maneira, a mulher portadora de deficiência tem de enfrentar um mundo hostil e em qualquer circunstância ou acontecimento de vida, enfrenta sempre fatores negativos ao seu desenvolvimento e realização pessoal e profissional. Muitos são os autores que afirmam que, além da existência de fatores orgânicos pré-determinados, postulam que a deficiência, quer seja física ou mental, é antes de tudo um fenómeno social. Assim sendo, e sob essa perspetiva, a pessoa só se sente estigmatizada se for tratada dessa forma pelos outros. De acordo com Goffman (1980), “quando os normais e estigmatizados se encontram na presença imediata uns



dos outros, cria-se uma situação carregada emocionalmente, pois ambos terão que enfrentar diretamente as causas e os efeitos do estigma”. O indivíduo com deficiência por vezes sente-se inseguro em relação à forma com os ditos “normais” o irão identificar e receber. É esse receio do que podem “os outros” dizer ou fazer que também se estende às suas próprias famílias. Pereira e Simões (2005) referem que:

os comportamentos de discriminação negativos surgem em relação às pessoas com deficiência como consequência de crenças e estereótipos que justificam a inexistência de igualdade de participação social destas pessoas, aceitando-se ainda hoje diferenças, nos seus direito à educação, trabalho, etc. (p.25).

A cultura desempenha um papel muito importante em relação às mulheres com deficiência. Isso reflete-se nas atividades sociais, económicas e de desenvolvimento dentro da própria sociedade. A este propósito, Fonseca (1997, p. 9) refere que “em muitos aspetos, a problemática da deficiência reflete a maturidade humana e cultural de uma comunidade”. Em muitos países, o valor que a sociedade criou em redor da imagem corporal é um elemento determinante que afeta as mulheres com deficiência criando situações de isolamento ou levando-as a subestimar-se e a criarem um sentimento de inferioridade. Esta autoimagem negativa incrementa um maior risco de abuso sexual. Estudos realizados revelam que as mulheres com deficiência têm maiores probabilidades de sofrerem abusos sexuais do que as mulheres “normais”. Deveriam ser elaborados programas específicos de prevenção contra a violência tendo em conta que as mulheres com deficiência ao nível da comunicação são particularmente vulneráveis, bem como as mulheres que necessitam de cuidados especiais. No

estudo efetuado pela Disabled Peoples' International sobre a violência que é exercida sobre as mulheres com deficiência intitulado "A violência significa a morte da alma" é referido: "Ser uma mulher com deficiência tem um significado particular. Significa enfrentar contínua discriminação, violações dos direitos humanos e exclusão do meio. As violações físicas e psicológicas, sofridas e raramente expressas, forçam as mulheres com deficiência a isolarem-se em si mesmas, não se reconhecendo nunca mais como indivíduos". (Disabled Peoples' International, 2002).

A carência de serviços de apoio apropriados e a ausência de uma educação adequada têm como resultado um baixo estatuto económico, o qual por sua vez cria dependência das famílias ou dos serviços institucionais. Sendo

privadas do acesso à educação, ao emprego, à sexualidade e à maternidade tornam-se vítimas silenciosas de todo o tipo de abusos, que começa muitas vezes no seio da família para se alargar depois às instituições. (Idem., 2002).

Neste contexto, Fonseca (1987, p.175) refere que “é preciso que a sociedade admita que as pessoas a quem a vida não sorriu, são cidadãos de parte inteira e que tome em consideração as suas necessidades na vida económica e social e evite marginalizá-las”.

Embora existam procedimentos legais aos quais a mulher com deficiência pode recorrer, na realidade os mesmos nem sempre são acessíveis / eficazes, visto que a vítima em muitos dos casos não consegue apresentar queixa por não ter conhecimento ou por estar impossibilitada de o fazer, se não for através de uma terceira pessoa.

Dos princípios e normas legais aplicáveis destacam-se os seguintes:

- Declaração Universal dos Direitos Humanos adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 10 de Dezembro de 1948, e publicada na 1ª Série do Diário da República, em 9 de Março de 1978: Artigo 3º - Todo o Indivíduo tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal; Artigo 5º - Ninguém pode ser submetido a tortura nem a penas ou a tratamentos cruéis, desumanos ou degradantes.

- Código Civil Português aprovado pelo Decreto-lei nº 473444 de 25 de Novembro de 1966: Artigo 483º - Responsabilidade Civil (Princípios gerais, ponto 1 e 2).

- Código Penal aprovado pelo Decreto-lei nº 48 /95 de 15 de Março: Crimes contra a vida – artigo 131º Homicídio; artigo 132º Homicídio qualificado; Crimes contra a integridade física – artigo 143º Ofensa à integridade física simples; artigo 144º Ofensa à integridade física grave, artigo 146º Ofensa à integridade física qualificada; Crimes sexuais – crimes contra a liberdade sexual das pessoas com deficiência; artigo 163º Coação sexual; artigo 164º Violação; artigo 165º Abuso sexual de pessoa incapaz de resistência; artigo 166º Abuso sexual de pessoa internada; artigo 167º Fraude sexual; artigo 169º Tráfico de pessoas; artigo 170º Lenocínio, artigo 171º Atos exibicionistas. Artigo 152º - Maus tratos e infração de regras de segurança (ponto 1, alínea a), b), c); ponto 2; 3; 4; 5 e 6).

- Constituição da República Portuguesa de 2 de Abril de 1976: Direito, Liberdades e Garantias Pessoais – Parte I, Título I, Título II, Capítulo I: Artigo 13º - Princípio da igualdade (ponto 1 e 2); Artigo 18º - Força jurídica dos preceitos constitucionais respeitantes aos direitos, liberdades e garantias (ponto 1, 2 e 3); Artigo

24º - Direito à vida (ponto 1 e 2); Artigo 25º - Direito à integridade pessoal (ponto 1 e 2); Artigo 26º - Outros direitos pessoais (ponto 1, 2, 3 e 4).

- Lei nº 46/2006 de 28 de Agosto – lei que proíbe e pune a discriminação em razão da deficiência e da existência de risco de agravamento de saúde, do Artigo 1º ao 17º.

- Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência e protocolo opcional – promover, proteger e garantir o pleno e igual gozo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente do Artigo 1º ao 50º.

Segundo o estudo realizado pelo Secretariado Nacional para a Reabilitação (2010, p. 8 - 18), a formação, educação e aprendizagem permitem à mulher deficiente aumentar a sua valorização pessoal, aumentar a sua autoestima, aumentar a sua liberdade de expressão e ter conhecimento / consciência dos seus direitos e deveres.

Quanto mais culta for a mulher deficiente, maior é a sua participação na sociedade. As mulheres são geralmente discriminadas, mas quando se trata de mulheres com deficiência os prejuízos são ainda maiores. Hoje em dia, fala-se da mulher à escala mundial. Aplaudidas e homenageadas quando sobrevalorizadas face ao sexo oposto, denunciadas e lembradas quando discriminadas. À margem desse eco, a toda a suposta condição do ser mulher, está a mulher deficiente. Aquela que é simplesmente ignorada, talvez por nem sequer ser considerada mulher. Porque é "portadora" de algo que a torna diferente, é tantas vezes esquecida da sua condição de mulher. A essa, sobrepõem-se as características da incapacidade: o não ser capaz de ouvir, a cadeira de rodas, o não poder ver, o não conseguir apelar à tal "sociedade mais justa", sem ser pela escrita, pois a voz não sai, etc... o coração está no mesmo sítio de todas as outras mulheres e bate.

Elas existem, como todas as mulheres que Deus colocou no mundo, também com o propósito de amar e serem amadas. Sabem sorrir e chorar, sabem sentir, não apenas por serem mulheres, mas porque são humanas. Deveria ser incentivada uma atitude mais positiva em relação às mulheres com deficiência para que estas pudessem receber um tratamento por parte da sociedade igual ao de qualquer outro cidadão. Sendo

urgente que as organizações de direitos humanos e as organizações de mulheres comecem a inscrever nos seus programas e reivindicações as questões das mulheres com deficiência. Tornar visíveis as cidadãs invisíveis, dar a conhecer as terríveis situações de isolamento e solidão em que vivem milhares de crianças, jovens e mulheres no nosso País. Para que cada um de nós exija o

respeito pelos seus direitos humanos e ninguém possa um dia dizer: desculpe, mas não sabia. (Disabled Peoples' International, 2002).

Na luta pela igualdade de oportunidades, é preciso que se fale também de emancipação de mentalidades no que respeita à deficiência. Torna-se uma responsabilidade de todos nós reconhecer a contribuição que as mulheres com deficiência prestam à sociedade, tanto na família como no trabalho e no desenvolvimento cultural, o contributo destas mulheres é tão importante como o de outro qualquer grupo social. (SNR, 2010). Torna-se necessário e fundamental refletir sobre as condições que são dadas a estas pessoas para que possam viver com dignidade e bem-estar a que têm direito, enquanto cidadãos de um País que afirma tratar todos por igual. A este propósito Caraça (1978, p. 53) refere que:

o grau de civilização de um povo mede-se pela quantidade e qualidade dos meios que a sociedade põe à disposição do indivíduo para lhe tornar a existência fácil; pelo grau de desenvolvimento dos seus meios de distribuição; pelo nível de produção e distribuição; pelo nível do progresso científico e utilização que dele faz para as relações da vida económica.

O seu grau de cultura mede-se pelo conceito que ele forma do que seja a vida e da facilidade que ao indivíduo se deve dar para viver; pelo modo como nele se compreende e proporciona o consumo; pela maneira e fins para que são utilizados os progressos da ciência; pelo modo como entende a organização das relações sociais e pelo lugar que neles ocupa o homem.

Ser deficiente é ser diferente, e a deficiência é algo que assusta, porque nos torna frágeis e vulneráveis, porque corremos o risco de nos podermos rever nela; por isso há que afastá-la do nosso quotidiano. Em suma, “longe da vista e longe do pensamento”. (Fonseca, 1997, p. 217). O que vemos no outro “diferente” não é agradável, não se torna belo. A este propósito Fonseca (1997, p.9) refere que:

há implicitamente uma relatividade cultural, que está na base do julgamento que distingue entre «deficientes» e «não deficientes». Essa relatividade obscura, ténue, subtil e confusa, procura, de alguma forma «afastar» ou «excluir» os «indesejáveis», cuja presença «ofende», «perturba» e «ameaça» a ordem social.

Numa sociedade de consumo onde tudo é consumível, na qual tudo tem um preço, a mulher também não foge a esta regra. Tem de ser bela, atraente, possuir um corpo escultural, ser culta, inteligente, sociável, meiga e compreensiva; por isso, não resta espaço nesta sociedade para uma mulher que fuja a este padrão, porque vivemos numa sociedade predominantemente masculinizada, na qual são os homens que detêm o

poder e, por isso, ditam as regras. Não é grave que assim seja; é grave, sim, que as mulheres assim o aceitem e que o considerem normal. (Mauduit, 1972).

### Parte III

---

### Metodologia

### 3.1 – Delineamento do estudo

O estudo terá um carácter exploratório, pelo que não se opta por não confirmar ou infirmar hipóteses. Pretende-se essencialmente estudar a relevância e o significado educacional e social dos dados obtidos e confrontá-los com o que a literatura de incidência refere sobre aquelas temáticas. Assim, para que este estudo fique mais consistente serão realizada várias leituras de natureza teórico-científicas e, no âmbito empírico, serão levadas a efeito entrevistas exploratórias, com o objetivo de se recolher informação complementar, proporcionando uma visão mais alargada sobre o problema em estudo, “Os Efeitos das Tecnologias de Informação e Comunicação na Vida Escolar e Social dos Alunos com Deficiência Auditiva”. Tais entrevistas - como refere Quivy (1988) - servem para descobrir pistas de reflexão, ideias e hipóteses de trabalho. Assim sendo, visa-se a abertura de mentalidades, abolir determinados preconceitos e descobrir novas formas de analisar a problemática da vivência quotidiana das pessoas com deficiência auditiva. Torna-se importante salientar que no âmbito deste estudo também foram aplicados questionários a Pessoas portadoras de deficiência auditiva; aos Profissionais que contactam diariamente com alunos portadores de deficiência auditiva no ambiente educativo (Professores, Terapeutas, Auxiliares, entre outros); e a pessoas que conhecem ou que de algum modo estabeleçam um contacto com esta população (familiares, amigos, conhecidos, profissionais de outras áreas, entre outros). A aplicação do questionário a este terceiro grupo pretende verificar se existe um consenso ou uma contradição de opiniões entre os profissionais que contactam diariamente com as pessoas portadoras de deficiência auditiva e a sociedade de que também fazem parte. Será um estudo descritivo na medida em que, após a recolha dos dados, se procederá a uma descrição, nomeação ou caracterização do fenómeno estudado e ainda será feita uma abordagem reflexiva e crítica às variáveis em estudo, quer a nível da aprendizagem escolar, acessibilidade, quer a nível da inclusão escolar e social de Pessoas com problemas auditivos que beneficiam de ajudas técnicas.

Essa análise descritiva será realizada, fundamentalmente, com base na informação recolhida no contexto escolar das Pessoas envolvidas.

## **3.2 – Caracterização da amostra**

### **3.2.1 – Critérios de escolha**

Os sujeitos em estudo serão selecionados em Escolas e Faculdades da Região da Grande Lisboa e Vale do Tejo, sendo estudantes do 1º, 2º, 3º ciclo do ensino secundário e do ensino superior. Trata-se de Pessoas com problemas auditivos de ambos os sexos e com idades compreendidas entre os 7 e os 26 anos de idade.

Não se irá exercer qualquer tipo de controlo seletivo quanto à raça ou sexo dos indivíduos a estudar. A única estipulação que se põe será a de serem sujeitos com deficiência auditiva.

### **3.2.2 – Total da amostra**

A amostra deste estudo é constituída por 300 sujeitos, estando estes distribuídos da seguinte forma:

- 100 sujeitos (Pessoas com problemas auditivos) que tenham apoio de ajudas técnicas e que sejam alunos de estabelecimentos de ensino, desde o 1.º ciclo do ensino básico até ao ensino universitário, ambos inclusive.
- 100 profissionais que contactam diariamente com alunos portadores de deficiência auditiva no ambiente educativo. Procedeu-se à caracterização da amostra relativamente ao sexo, idade e profissão.
- 100 pessoas que conhecem alguém com deficiência auditiva.

## **3.3 – Procedimentos e propósito da recolha de dados**

Os sujeitos participantes no estudo serão selecionados - como antes já se clarificou - em escolas do 1º, 2º, 3º ciclo, do ensino secundário, faculdades da região da Grande Lisboa e Vale do Tejo. Optar-se-á por estas regiões por se ter conhecimento prévio de que as mesmas apresentarem um número elevado de Pessoas com as características requeridas para o estudo visado com o presente trabalho (portadores de deficiência auditiva com ajudas técnicas).



Uma vez efetuada a escolha dos locais, ter-se-á em conta os seguintes parâmetros:

1º Pedido de autorização, por escrito, aos Encarregados de Educação (nos casos em que tal se aplique) das pessoas com problemas auditivos envolvidas no estudo;

2º Solicitar a colaboração dos professores na aplicação dos instrumentos de recolha de dados junto dos alunos com problemas auditivos;

3º Será solicitado aos professores que contactam com alunos com deficiência auditiva que respondam a um questionário.

Há que salientar que a obtenção da informação só irá ser possível se as Pessoas se mostraram recetivas a colaborarem neste estudo, visto tratar-se de um assunto muito delicado a nível pessoal o qual poderá mexer muito a nível do foro psicológico de cada aluno.

A recolha de dados realizar-se-á segundo os objetivos a seguir discriminados. Em relação ao questionário do grupo de Pessoas portadoras de deficiência auditiva que beneficiam das ajudas técnicas:

- Saber qual o grau de autonomia e autoestima;
- Saber qual o tipo de equipamentos tecnológicos usados para a acessibilidade às aprendizagens;
- Saber que tipo de dificuldades escolares decorrentes da deficiência auditiva;
- Saber qual o contributo das ajudas técnicas para a superação das dificuldades escolares;
- Saber quais as dificuldades de integração provocadas pela disfunção auditiva;
- Saber quais os efeitos das tecnologias de apoio na inclusão escolar e social.

Em relação ao questionário “Pessoas que conhecem Pessoas portadoras de deficiência auditiva”, subdivide-se em dois grupos. São eles:

1º - O grupo de Profissionais que contactam diariamente com alunos portadores de deficiência auditiva no ambiente educativo (Professores, Terapeutas, Auxiliares, entre outros):

- Saber qual o grau de autonomia e autoestima dos alunos com deficiência auditiva;
- Saber qual o tipo de equipamentos tecnológicos usados para a acessibilidade às aprendizagens;
- Saber que tipo de dificuldades escolares decorrentes da deficiência auditiva;

- Saber qual o contributo das ajudas técnicas para a superação das dificuldades escolares;
- Saber qual o grau de aproveitamento desses alunos;
- Saber quais as dificuldades de integração provocadas pela disfunção auditiva;
- Saber as razões possíveis que possam levar os alunos com problemas auditivos a utilizarem ajudas técnicas;
- Saber qual o impacto das tecnologias de apoio na inclusão escolar e social dos alunos com deficiência auditiva;
- Saber que tipo de adaptações a escola fez para receber alunos com deficiência auditiva;
- Saber o que pensam do aspeto da integração em turmas exclusivas quando é preciso dar resposta ao currículo;
- Saber a forma como estes alunos se relaciona com o seu grupo de pares;
- Saber quais as características destes alunos a este nível.

2º - O grupo de pessoas que conhecem ou convivem com pessoas portadoras de deficiência auditiva e / ou que de algum modo estabeleçam um contacto com esta população (familiares, amigos, conhecidos, profissionais de outras áreas, entre outros): A aplicação do questionário neste grupo pretende verificar se existe um consenso ou uma contradição de opiniões entre os profissionais que contactam diariamente com as pessoas portadoras de deficiência auditiva em ambiente e a sociedade do qual também fazem parte e em que todos estes grupos já têm uma opinião formada sobre o assunto. Para que o estudo fique mais consistente proceder-se-á à realização de entrevistas a profissionais em diferentes áreas de audiologia e de ensino especial, bem como a pessoas portadoras de deficiência auditiva com o objetivo de se recolher informação complementar.

### **3.3.1 – Instrumentos e procedimentos**

#### **3.3.1.1 - Aplicação do questionário**

Este estudo basear-se-á em dados recolhidos através de um questionário, sendo este de autoadministração, anónimo e respondido numa base de voluntariado por alunos

com deficiência auditiva do 1º, 2º, 3º ciclo, do ensino secundário incluídos no ensino regular, faculdades, Associações de Surdos e a professores que contactam com este tipo de população.

O questionário é constituído por dois tipos de questões:

1 – Questões Demográficas:

- Sobre o género, idade e situação escolar

2 – Questões Específicas:

- Relacionadas com a aprendizagem, acessibilidade, autoestima, deficiência auditiva, implicações pessoais, inclusão e tecnologias adaptativas.

A investigação por questionário,

consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimento ou de consciência de um acontecimento ou de um problema. (Quivy, 1998, p. 64).

Os questionários foram previamente testados num grupo de alunos surdos de nascença e nos seus respetivos professores. A escolha do grupo de alunos surdos de nascença para esta experimentação foi intencional, visto não terem adquirido a linguagem antes de ensurdecerem e por esse motivo demonstrarem mais dificuldade no domínio da leitura e escrita da língua portuguesa, dificultando desta forma a interpretação das perguntas que foram propostas no respetivo questionário. Depois da aplicação do questionário, o mesmo sofreu algumas alterações de forma a ser mais acessível e que todos conseguissem responder.

### **3.3.1.2 - Realização de entrevistas**

Este projeto de investigação basear-se-á, ainda, em dados recolhidos através de entrevistas estruturadas a vários Profissionais e a Pessoas portadoras de deficiência auditiva. Será utilizada a gravação como suporte à informação obtida.

A investigação realizada por entrevista “pode não somente ser utilizada isoladamente ou em relação com outras técnicas, mas também se pode revestir de formas diversas.” (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 1994, p. 162).

Assim, este procedimento visa recolher informação complementar sobre:

Adaptação às tecnologias; a reação dos familiares; o aspeto da integração em turmas exclusivas quando é preciso dar resposta ao currículo; o grau de autonomia destes alunos; a forma como estes alunos se relacionam com o seu grupo de pares; quais as características destes alunos a este nível de ensino; saber que tipo de adaptações a escola fez para receber alunos com deficiência auditiva; qual o tipo de equipamentos tecnológicos usados para a acessibilidade às aprendizagens; que tipo de dificuldades escolares decorrentes da deficiência auditiva; qual o contributo das ajudas técnicas para a superação das dificuldades escolares; saber qual o grau de aproveitamento desses alunos; quais as dificuldades de integração provocadas pela disfunção auditiva; as razões possíveis que possam levar os alunos com problemas auditivos a utilizarem ajudas técnicas, e qual o impacto das tecnologias de apoio na inclusão escolar e social dos alunos com deficiência auditiva.

### **3.4 – Definição e descrição das variáveis**

Este estudo poderá ser descritivo, relativamente ao tipo de escala das variáveis intervenientes para este estudo que poderão ser do tipo: Nominais, Ordinais.

De acordo com a escala de medição para este estudo, as variáveis poderão ser classificadas do seguinte modo:

#### **Nominais:**

São qualitativas. Os dados podem ser distribuídos em categorias mutuamente exclusivas. Seus valores só são registados como nomes, só permitindo classificação qualitativa, não existindo ordem entre as categorias existentes. Assim, pode dizer-se que 2 indivíduos são diferentes em termos da variável analisada, mas não se pode dizer qual deles “tem mais” da qualidade representada pela variável. (...). Análise: estudo de proporções e teste de Qui-quadrado. (Biometria – EDAP, 2007, p. 3).

#### **Ordinais:**

São qualitativas. Os dados podem ser distribuídos em categorias mutuamente exclusivas, mas que têm ordenação natural. São aquelas com possíveis resultados nominais, sem valor métrico, mas em que existe uma ordenação entre as categorias, com um resultado precedendo o outro. Portanto, permitem ordenar os itens medidos em termos de qual tem menos e qual tem mais da qualidade representada pela variável, mas não possibilitam que se diga “o quanto mais”. (Biometria – EDAP, 2007, p. 4).

### **Intervalares:**

“São quantitativas. Os dados são expressos por números. Permitem não apenas ordenar os itens que estão sendo medidos mas também possibilitam quantificar e comparar o tamanho das diferenças entre eles.” (Biometria – EDAP, 2007, p. 4).

## **3.5. Análise dos Dados Obtidos**

### **3.5.1. Meios utilizados**

O software estatístico utilizado para proceder ao tratamento de dados deste estudo foi o SPSS versão 19.

Sendo o estudo iminentemente descritivo utilizou-se estatística descritiva nomeadamente análise de frequências para as variáveis qualitativas (com escala nominal e ordinal) e média, desvio padrão, mínimo e máximo para as variáveis com escala quantitativa.

Ao nível de estatística inferencial, e no sentido de cruzar variáveis que são de natureza qualitativa, utilizou-se os testes de Qui-Quadrado e Fisher.

O teste Qui-Quadrado é um teste não paramétrico que serve para testar se duas ou mais amostras independentes diferem relativamente a uma determinada característica, os requisitos de aplicação são os seguintes: Variáveis qualitativas organizadas em contagens, Amostras independentes,  $N \geq 20$ , as frequências esperadas por célula não devem ser muito pequenas: Nenhuma frequência esperada deve ser inferior a 1 e deve haver pelo menos 80% de frequências esperadas iguais ou superiores a 5 (Siegel & Castelan, 1988). Quando os requisitos das frequências esperadas não estão preenchidos tal deve-se ao número reduzido de sujeitos por célula, uma das alternativas é agrupar/combina classes desde que isso não desprova o estudo de significado. Outra alternativa é recorrer-se ao teste de Fisher. Se bem que o teste de Fisher tenha sido inicialmente desenvolvido para tabelas 2X2 e seja tradicionalmente usado só com este tipo de tabelas, em rigor o teste pode ser aplicado a qualquer tipo de tabela de contingência (Maroco 2010). Porém apenas nas versões do SPSS que têm a opção “Exact tests” é possível obter o teste de Fisher para tabelas superiores a 2X2.

### 3.5.2. Questionários

#### 3.5.2.1. Questionário dos Alunos

Tabela 1 – Caracterização da amostra dos Alunos relativamente à idade, sexo, nacionalidade e escolaridade

		Freq.	%
Idade	7-12 anos	17	17,0
	13-18 anos	73	73,0
	19-26 anos	10	10,0
	$\bar{X} = 15,24$ DP = 3,20	Min=7,00	Max=26,00
Sexo	Masculino	52	52,0
	Feminino	48	48,0
Nacionalidade	Portuguesa	81	81,0
	Cabo Verde	9	9,0
	Guineense	3	3,0
	Angolana	3	3,0
	Americana	1	1,0
	São Tomé	2	2,0
	Moçambicana	1	1,0
Escolaridade	Frequência do 1º ciclo	19	19,0
	Frequência do 2º ciclo (5-6º ano)	13	13,0
	Frequência do 3º ciclo (7-9º ano)	49	49,0
	Frequência do Ensino Secundário (10-12º ano)	18	18,0
	Frequência do ensino superior	1	1,0

A idade dos alunos oscila entre os 7 e os 26 anos; a maioria dos sujeitos tem idade entre os 13 e os 18 anos (70%), sendo a média de 15,24 e a dispersão em torno deste valor de 3,20 anos. A distribuição a nível do género é equilibrada: 52% do sexo masculino e 48% do sexo feminino. A nacionalidade predominante é a portuguesa (81%), havendo 18% de alunos de países africanos. Cerca de metade dos alunos frequenta o 3º ciclo do ensino básico (49%), 32% frequentam um ciclo de estudos inferior a este (1º ciclo-19% e 2º ciclo -13%) e 18% o ensino secundário.

**Principal meio de comunicação e uso de tecnologia de apoio**

Tabela 2 – Respostas dos Alunos às Questões 1.6 e 1.9

		Freq.	%
Utilizas algum tipo de tecnologia (prótese, computador, ou outro) que te facilite a tua vida diária?	Sim	99	99,0
	Não	1	1,0
Qual o teu principal meio de comunicação?	Oral	8	8,0
	Gestual	20	20,0
	Misto	33	33,0
	Gestual e Mímica	2	2,0
	Oral e Gestual	11	11,0
	Oral e leitura Labial	9	9,0
	Gestual e Leitura Labial	4	4,0
	Gestual e Misto	2	2,0
	Oral, Gestual e Leitura Labial	9	9,0
	Gestual leitura labial e mímica	1	1,0
	Não Responde	1	1,0
Total		100	100,0

Quase todos alunos (apenas um não o faz) utilizam algum tipo de tecnologia de apoio (prótese, computador ou outro). A maioria dos alunos utiliza mais do que um meio de comunicação (71%), havendo 20% a referirem o gestual e 8% o oral.

**Progenitores: existência de perda auditiva e principal meio de comunicação**

Tabela 3 - Respostas dos Alunos às questões 1.7 e 1.8

		Freq.	%
Os teus pais são ouvintes?	Sim	96	96,0
	Não	2	2,0
	Apenas um dos progenitores	2	2,0
Qual o principal meio de comunicação dos teus pais?	Oral	78	78,0
	Gestual	5	5,0
	Misto	17	17

Nesta amostra há 4% de alunos que não têm os dois progenitores ouvintes. O meio de comunicação principal dos progenitores é o oral (78%), havendo 17% a usarem o misto e 5% o gestual.

### Tecnologias de apoio

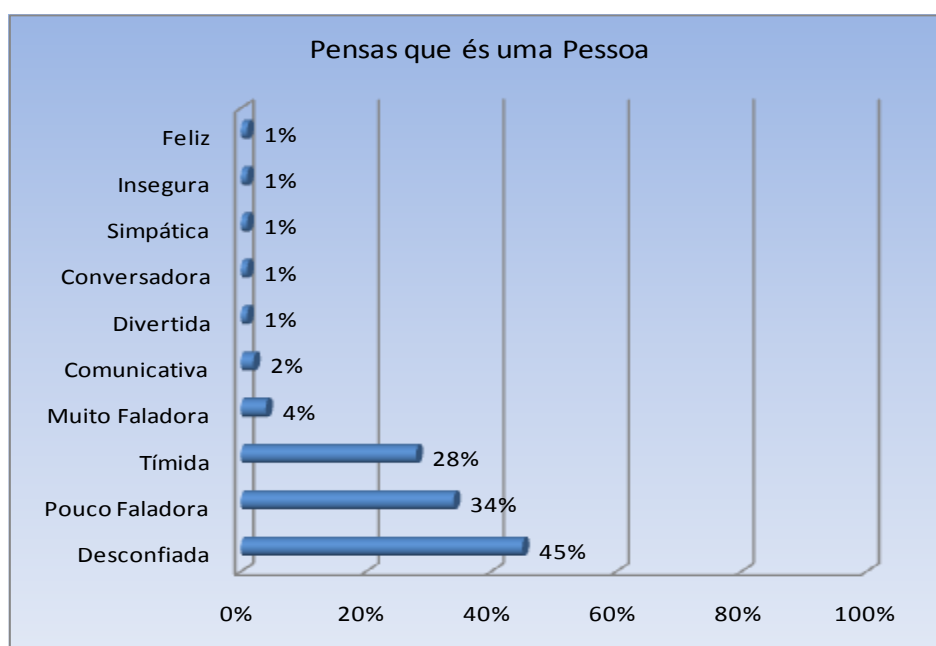
Tabela 4 - Respostas dos Alunos às questões q1.10.1, q1.10.2, q1.10.3, q1.10.4

		Freq.	%
Para ti as tecnologias são:	Muito Importantes	50	50,0
	Importantes	42	42,0
	Pouco Importantes	8	8,0
As tecnologias têm complicações a nível pessoal?	Sim	83	83,0
	Não	17	17,0
As tecnologias satisfazem-te a nível escolar?	Sim	77	77,0
	Não	8	8,0
	Em alguns aspetos	15	15,0
A tua opinião sobre as tecnologias em geral é positiva?	Sim	96	96,0
	Não	4	4,0

A esmagadora maioria dos sujeitos (96%) tem uma opinião positiva sobre as tecnologias, havendo 50% que as consideram muito importantes e 42% importantes. Existem 4% de sujeitos que não as consideram positivas e 8% que as classificam de pouco importantes. Sobre as complicações a nível pessoal 83% referem que as tecnologias têm esse impacto negativo, havendo contudo 77% a referirem que as tecnologias são satisfatórias a nível escolar.

### Autoavaliação dos Alunos - Principais características como pessoas

Gráfico 1

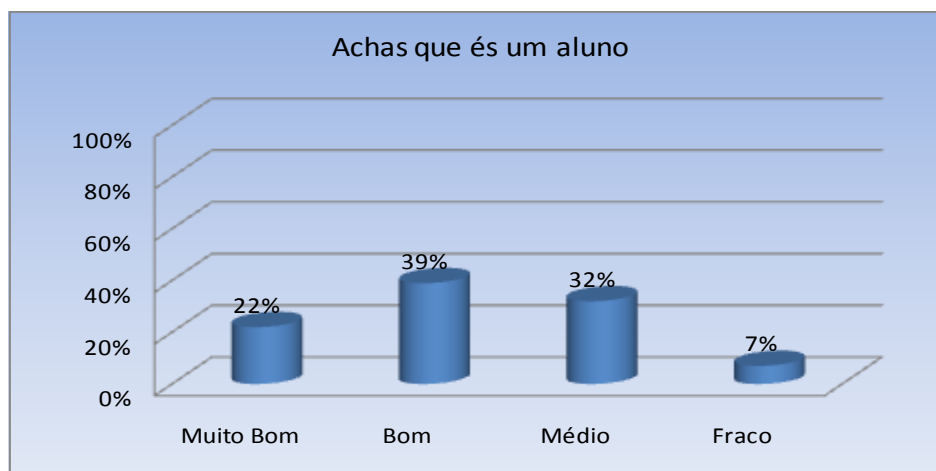




As opções mais escolhidas pelos sujeitos, independentemente de terem sido escolhidas de forma isolada ou em conjunto com outras características, foram: “Desconfiada” (45%) seguida de “Pouco faladora” (34%) e “Tímida” (28%). Houve alguns sujeitos (10%) que mencionaram outras características que são opostas a estas (“Muito faladora” - 4%, “Comunicativa”- 2%, “Divertida” - 1%, “Conversadora”-1%, Simpática” - 1% e “feliz” 1%).

### Autoavaliação dos Alunos - Como se avaliam enquanto Alunos

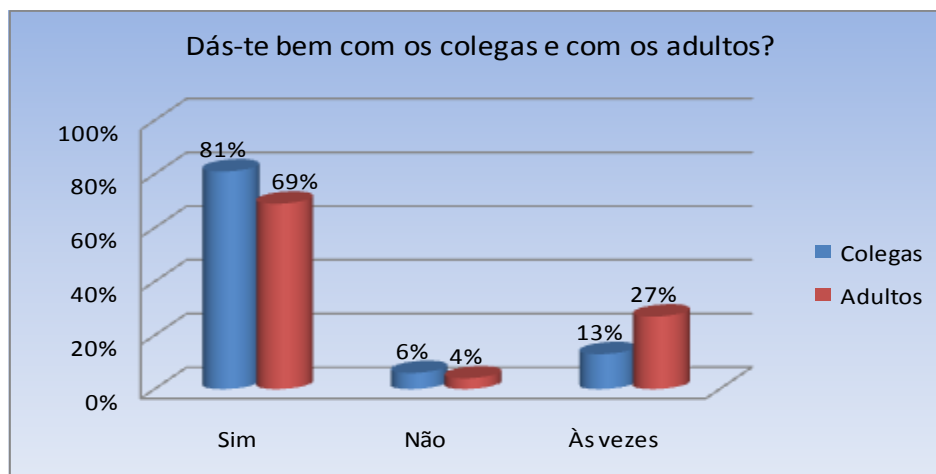
Gráfico 2



A esmagadora maioria dos inquiridos (93%) avaliam-se positivamente enquanto alunos (22% Muito bom e 39% Bom e 32% médio), enquanto 7% se consideram fracos neste aspeto.

### Relacionamento com colegas e adultos

Gráfico 3



Observando o gráfico 3 constata-se que existe uma maior percentagem de alunos a referirem dar-se bem com os colegas (81%) do que com os adultos (69%). Cerca de 27% dos alunos referiram que nem sempre se dão bem com os adultos e 13% com os colegas.

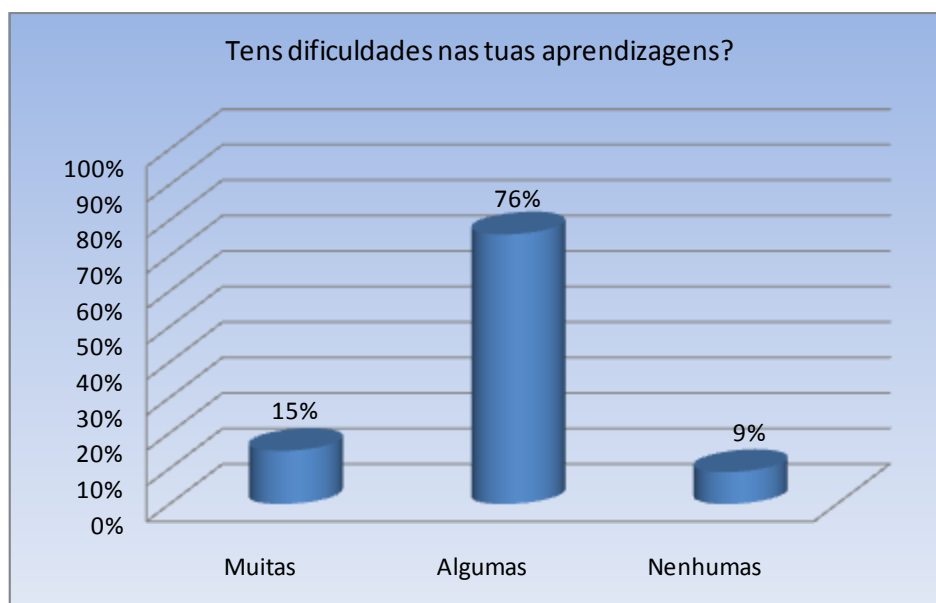
Tabela 5 - Cruzamento de frequências entre q1.14 e q1.15

			Dás-te bem com os adultos?			Total
			Sim	Não	às vezes	
Dás-te bem com os teus colegas?	Sim	Freq.	59	3	19	81
		%	59,0%	3,0%	19,0%	81,0%
	Não	Freq.	4	1	1	6
		%	4,0%	1,0%	1,0%	6,0%
	Às vezes	Freq.	6	0	7	13
		%	6,0%	,0%	7,0%	13,0%
Total	Freq.		69	4	27	100
	%		69,0%	4,0%	27,0%	100,0%

A maioria dos alunos (59%) referiram dar-se bem quer com os adultos quer com os colegas, apenas 1% refere não ser dar bem nem com uns nem com outros e 7% referem que nem sempre se dão bem com ambos. Os restantes 33% apenas se dão bem com um deles.

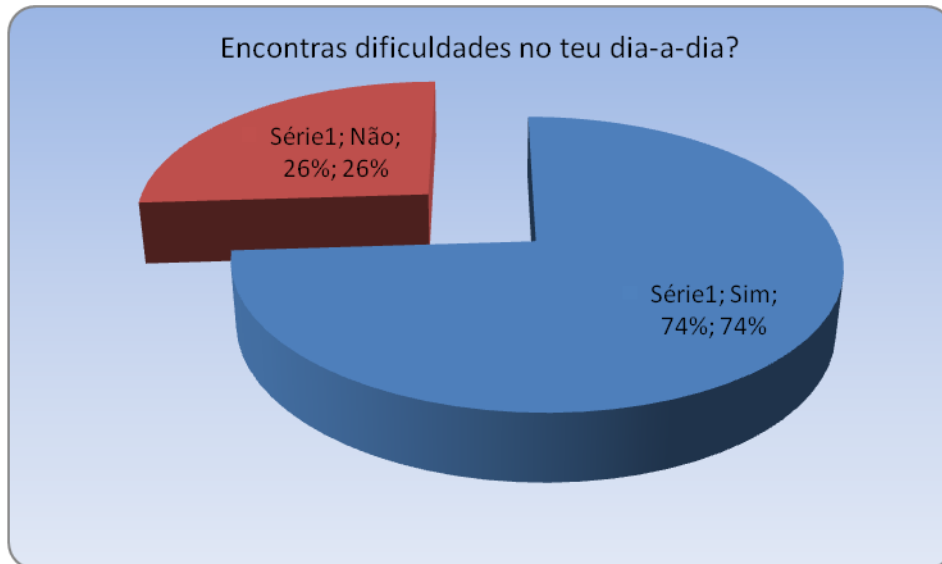
### Existência de dificuldades

Gráfico 4



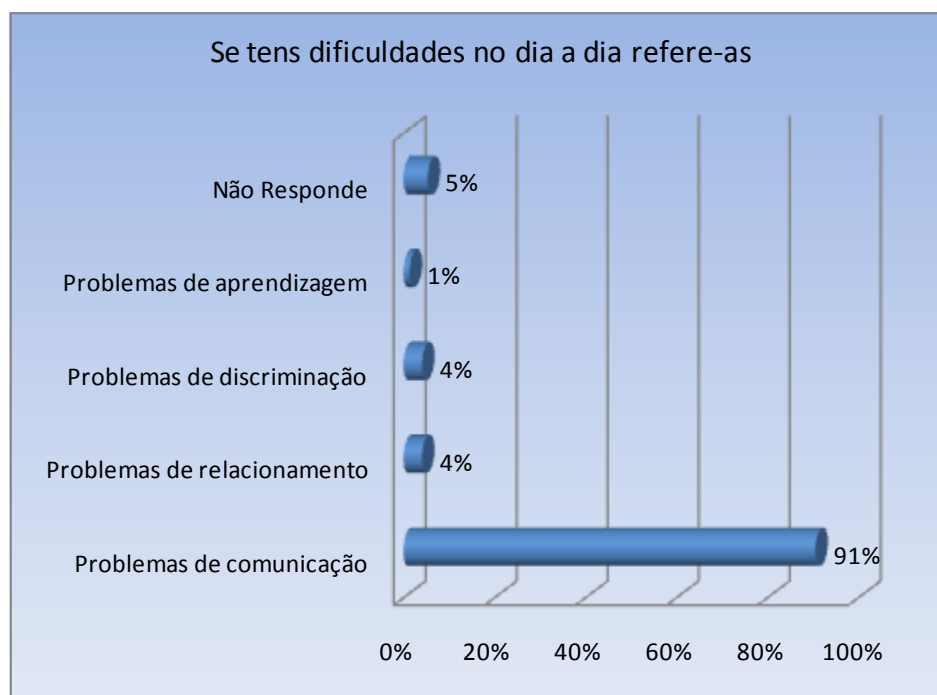
A maioria dos alunos (76%) refere ter algumas dificuldades nas aprendizagens, e 15% muitas; apenas 9% dos alunos respondem não ter qualquer problema a este nível.

Gráfico 5



A maioria dos inquiridos (74%) refere sentir dificuldades no dia-a-dia.

Gráfico 6



A esmagadora maioria dos alunos (91%), independentemente de terem referido este problema isoladamente ou em conjunto com outros, apontou o problema da

comunicação como a dificuldade que sentem no dia-a-dia; poucos referiram outros aspetos como problemas de relacionamento (4%), discriminação e aprendizagem (1%). Esta questão é aberta, tendo sido feita uma análise de conteúdo onde se agruparam as respostas dos alunos nas categorias referidas anteriormente.

### Comparação entre sexo feminino e masculino nas respostas ao questionário

Tabela 6 – Comparação entre sexo feminino e masculino nas questões referentes às tecnologias, relação com os outros e dificuldades sentidas no dia-a-dia e nas aprendizagens

		Sexo Masculino (N=52)	Sexo Feminino (N=48)	Qui-Quadrado/Fisher
As tecnologias têm complicações a nível pessoal?	Freq.	42	41	$X^2 = 0,382$ , $p = 0,536$
	%	80,8%	85,4%	
As tecnologias satisfazem-te a nível escolar?	Freq.	37	40	Fisher = 3,221, $p = 0,208$
	%	71,2%	83,3%	
A tua opinião sobre as tecnologias em geral é positiva?	Freq.	50	46	Fisher = 0,007 , $p = 1,000$
	%	96,2%	95,8%	
Tens dificuldades nas tuas aprendizagens?	Freq.	8	7	Fisher = 0,305 , $p = 0,942$
	%	15,4%	14,6%	
Dás-te bem com os teus colegas?	Freq.	41	40	Fisher = 0,626 , $p = 0,858$
	%	78,8%	83,3%	
Dás-te bem com os adultos?	Freq.	37	32	Fisher = 0,382 , $p = 0,869$
	%	71,2%	66,7%	
Encontras dificuldades no teu dia-a-dia?	Freq.	39	35	$X^2 = 0,056$ , $p = 0,812$
	%	75,0%	72,9%	

Nas questões relativas às tecnologias, ao relacionamento com colegas e adultos e dificuldades sentidas no dia-a-dia e a nível escolar não existem diferenças significativas entre sexo feminino e masculino.

Tabela 7 – Comparação entre sexo feminino e masculino na autoavaliação como aluno

		Achas que és um Aluno:				Total	
			Muito Bom	Bom	Médio	Fraco	
SEXO	Masculino	Freq.	13	26	10	3	Fisher = 9,553 p = 0,021*
		%	25,0%	50,0%	19,2%	5,8%	
	Feminino	Freq.	9	13	22	4	
		%	18,8%	27,1%	45,8%	8,3%	
Total		Freq.	22	39	32	7	
		%	22,0%	39,0%	32,0%	7,0%	

\*Significativo para  $p \leq 0,05$ 

Existe uma diferença significativa, para  $p \leq 0,05$ , entre sexo feminino e masculino na auto avaliação que fazem da sua prestação como alunos; as raparigas avaliam-se de forma pior comparativamente com os rapazes: 45,8% das raparigas consideram-se alunas médias enquanto metade dos rapazes se consideram bons alunos.

Tabela 8 – Comparação entre sexo feminino e masculino na opinião sobre as tecnologias

		Para ti as tecnologias são:				
			Muito Importantes	Importantes	Pouco Importantes	
SEXO	Masculino	Freq.	26	23	3	Fisher = 0,821 p = 0,688
		%	50,0%	44,2%	5,8%	
	Feminino	Freq.	24	19	5	
		%	50,0%	39,6%	10,4%	
Total		Freq.	50	42	8	
		%	50,0%	42,0%	8,0%	

Não existem diferenças significativas entre sexo feminino e masculino na importância dada às tecnologias; ambos atribuem importância ou muita importância.

Tabela 9 – Comparação entre sexo feminino e masculino na auto percepção

		Sexo Masculino (N=52)	Sexo Feminino (N=48)	Qui-Quadrado/Fisher
Tímida	Freq.	14	14	$X^2 = 0,062$ , p = 0,803
	%	26,9%	29,2%	
Desconfiada	Freq.	21	24	$X^2 = 0,932$ , p = 0,334
	%	40,4%	50%	
Pouco Faladora	Freq.	19	15	$X^2 = 0,311$ , p = 0,577
	%	36,5%	31,3%	

Não existem diferenças significativas entre sexo masculino e feminino nas características apontadas.

### Comparação entre faixas etárias nas respostas ao questionário

Tabela 10 – Comparação entre faixas etárias nas questões referentes às tecnologias, relação com os outros e dificuldades sentidas no dia-a-dia e nas aprendizagens

		7-12 anos (N= 17)	13-18 anos (N= 73)	19-26 anos (N=10)	Fisher
As tecnologias têm complicações a nível pessoal?	Freq.	11	66	6	Fisher = 10,138 , p = 0,005**
	%	64,7%	90,4%	60,0%	
As tecnologias satisfazem-te a nível escolar?	Freq.	14	55	8	Fisher= 0,725 , p = 1,000
	%	82,4%	75,3%	80,0%	
A tua opinião sobre as tecnologias em geral é positiva?	Freq.	17	69	10	Fisher = 0,586, p = 1,000
	%	100,0%	94,5%	100,0%	
Tens dificuldades nas tuas aprendizagens?	Freq.	1	12	2	Fisher = 2,038 , p = 0,781
	%	5,9%	16,4%	20,0%	
Dás-te bem com os teus colegas?	Freq.	15	59	7	Fisher = 3,713 , p = 0,395
	%	88,2%	80,8%	70,0%	
Dás-te bem com os adultos?	Freq.	15	48	6	Fisher = 4,475 , p = 0,286
	%	88,2%	65,8%	60,0%	
Encontras dificuldades no teu dia-a-dia?	Freq.	13	53	8	Fisher = 0,242 , p = 1,000
	%	76,5%	72,6%	80,0%	

Existe apenas uma diferença significativa entre as faixas etárias na questão referente à existência de complicações pessoais decorrentes do uso das tecnologias: é na faixa etária dos 13 aos 18 anos que existe uma percentagem significativamente mais

elevada a referir problemas a este nível (90,4%), nos mais novos (entre os 7 e os 12 anos) a percentagem é de 64,7% e nos mais velhos (mais de 18 anos) de 60%.

Tabela 11 – Comparação entre faixas etárias na autoavaliação como aluno

			Achas que és um Aluno:				Fisher
			Muito Bom	Bom	Médio	Fraco	
Idade	7-12 anos (N= 17)	Freq.	5	7	5	0	Fisher = 9,185 , p = 0,123
		%	29,4%	41,2%	29,4%	,0%	
	13-18 anos (N=73)	Freq.	17	29	23	4	
		%	23,3%	39,7%	31,5%	5,5%	
	19-26 anos (N=10)	Freq.	0	3	4	3	
		%	,0%	30,0%	40,0%	30,0%	
Total	Freq.		22	39	32	7	
	%		22,0%	39,0%	32,0%	7,0%	

No grupo com mais de 18 anos a avaliação que fazem enquanto alunos não é tão favorável como nas outras faixas etárias; contudo esta diferença não chega a ser estatisticamente significativa, embora o nível de significância não esteja muito afastado do limiar da significância escolhido neste estudo (0,05).

Tabela 12 – Comparação entre faixas etárias na opinião sobre as tecnologias

			Para ti as tecnologias são:			Fisher
			Muito Importantes	Importantes	Pouco Importantes	
Idade	7-12 anos (N= 17)	Freq.	11	6	0	Fisher = 3,061 , p = 0,541
		%	64,7%	35,3%	,0%	
	13-18 anos (N=73)	Freq.	34	31	8	
		%	46,6%	42,5%	11,0%	
	19-26 anos (N=10)	Freq.	5	5	0	
		%	50,0%	50,0%	,0%	
Total	Freq.		50	42	8	
	%		50,0%	42,0%	8,0%	

Não existem diferenças significativas entre as faixas etárias na perceção sobre as tecnologias; contudo é de referir que todos os alunos que consideraram as tecnologias pouco importantes são da faixa etária dos 13 aos 18 anos.

Tabela 13 – Comparação entre faixas etárias na auto percepção

És uma Pessoa:		7-12 anos (N= 17)	13-18 anos (N= 73)	19-26 anos (N=10)	Fisher
Tímida	Freq.	6	20	2	Fisher = 0,784 , p = 0,759
	%	35,3%	27,4%	20%	
Desconfiada	Freq.	5	36	4	Fisher= 2,280 , p = 0,322
	%	29,4%	49,3%	40%	
Pouco Faladora	Freq.	6	24	4	Fisher = 0,366, p = 0,886
	%	35,3%	32,9%	40%	

Não existem diferenças significativas entre faixas etárias nas características referidas.

### 3.5.2.2. Questionário aos Profissionais

Tabela 1 – Caracterização da amostra dos profissionais relativamente ao sexo, idade e profissão

		Freq.	%
Sexo	Masculino	24	24,0
	Feminino	76	76,0
Idade	20-29 anos	9	9,0
	30-39 anos	32	32,0
	40-49 anos	29	29,0
	50-59 anos	29	29,0
	=> 60 anos	1	1,0
<i>Min = 20 anos Máx = 62 anos, <math>\bar{x}</math> = 42,6 anos, Dp = 9,02</i>			
Profissão	Professora	57	57,0
	Psicólogo	3	3,0
	Assistente social	3	3,0
	Educadora de Infância	29	29,0
	Interprete LGP	1	1,0
	Terapeuta da fala	3	3,0
	Auxiliar ação educativa	3	3,0
	Formadora LGP	1	1,0

A maioria dos profissionais inquiridos é do sexo feminino (76%). As idades oscilam entre os 20 e os 62 anos; a maioria tem idade entre os 30 e os 49 anos (61%), sendo a média das idades de 42,6 anos e a dispersão em torno deste valor de 9 anos. A



profissão predominante é a de professora (57%), havendo 20% de educadoras; as restantes profissões referidas são psicólogo (3%), assistente social (3%), intérprete LGP (1%), terapeuta da fala (3%), auxiliar de ação educativa (3%) e formadora LGP (1%).

Todos os profissionais têm contacto no meio educativo com alunos com perda auditiva; além disso, 25% referem ter amigos com perda auditiva, 9% familiares, 17% colegas e 7% pessoas conhecidas.

### Profissionais: existência de perda auditiva e principal meio de comunicação

Tabela 2 – Análise de frequências das questões 1.4 e 1.5

			Freq.	%
1.4 - Tem alguma perda auditiva?	Sim		14	14,0
	Não		86	86,0
1.4-Tem alguma Perda Auditiva? <b>Sim</b>	1.5 - Qual o seu principal meio de comunicação?	Oral	6	42,9
		Gestual	1	7,1
		Oral e Labial	3	21,4
		Oral e Gestual	1	7,1
		Oral e Misto	1	7,1
		Oral gestual labial e mista	1	7,1
		Oral gestual e labial	1	7,1
		Total	14	100,0
<b>Não</b>	1.5 - Qual o seu principal meio de comunicação?	Oral	79	91,9
		Oral e Gestual	5	5,8
		Oral e Misto	1	1,2
		Oral gestual labial e mista	1	1,2
		Total	86	100,0

A maioria dos profissionais não referiu ter qualquer perda auditiva (86%). No sentido de averiguar qual o principal meio de comunicação efetuou-se uma análise de frequências para os profissionais com e sem perda auditiva: nos que não têm perda auditiva o meio predominante é o oral (91,9%); os restantes 8,1% utilizam mais do que um meio de comunicação juntamente com o oral. No grupo de profissionais que tem perda auditiva há menos a referirem apenas o meio oral (42,9%), apenas 1 refere o meio gestual (7,1%) e os restantes 50% utilizam mais do que um meio de comunicação juntamente com o oral.

### Profissionais - Meio de comunicação usado com pessoas com alguma perda auditiva

Tabela 3 – Análise de frequências da questão 1.7

1.4 - Tem alguma perda auditiva?		Freq.	%
Sim	1.7 - No contacto com pessoas com alguma perda de audição qual é o seu principal meio de comunicação?		
	Oral	2	14,3
	Gestual	1	7,1
	Misto	4	28,6
	Depende de com quem fala	1	7,1
	Escrita	1	7,1
	Oral e Gestual	1	7,1
	Oral e Mímica	1	7,1
	Gestual e Labial	1	7,1
	Oral labial e misto	1	7,1
	Oral gestual e Misto	1	7,1
	Total	14	100,0
Não	1.7 - No contacto com pessoas com alguma perda de audição qual é o seu principal meio de comunicação?		
	Oral	11	12,8
	Gestual	7	8,1
	Leitura Labial	1	1,2
	Misto	10	11,6
	Oral e Gestual	11	12,8
	Oral e Labial	4	4,7
	Oral e Mímica	14	16,3
	Oral e escrito	3	3,5
	Gestual e Labial	6	7,0
	Oral gestual e Labial	2	2,3
	Oral gestual e mímica	14	16,3
	Oral gestual e Misto	2	2,3
	Oral gestual, labial e Misto	1	1,2
	Total	86	100,0

No sentido de averiguar qual o principal meio de comunicação utilizado pelos profissionais para comunicar com pessoas com perda auditiva efetuou-se uma análise de frequências em separado para os profissionais com e sem perda auditiva. Constata-se que em ambos os grupos a maioria usa mais do que um meio de comunicação (78% dos profissionais sem perda auditiva e 64% dos profissionais com perda auditiva).

Analisando a percentagem de inquiridos que utiliza cada meio de comunicação independentemente de o fazer de forma exclusiva ou em conjunto com outro meio, constata-se que no grupo dos profissionais com perda auditiva 42,8% refere um meio de

comunicação misto, 35,5% usa o meio oral, 28,4% o gestual, e 7,1% o labial, enquanto no grupo de profissionais que não tem perda auditiva 72,2% refere o meio oral, 50% o gestual, 16,4% o labial e 13,6% o misto.

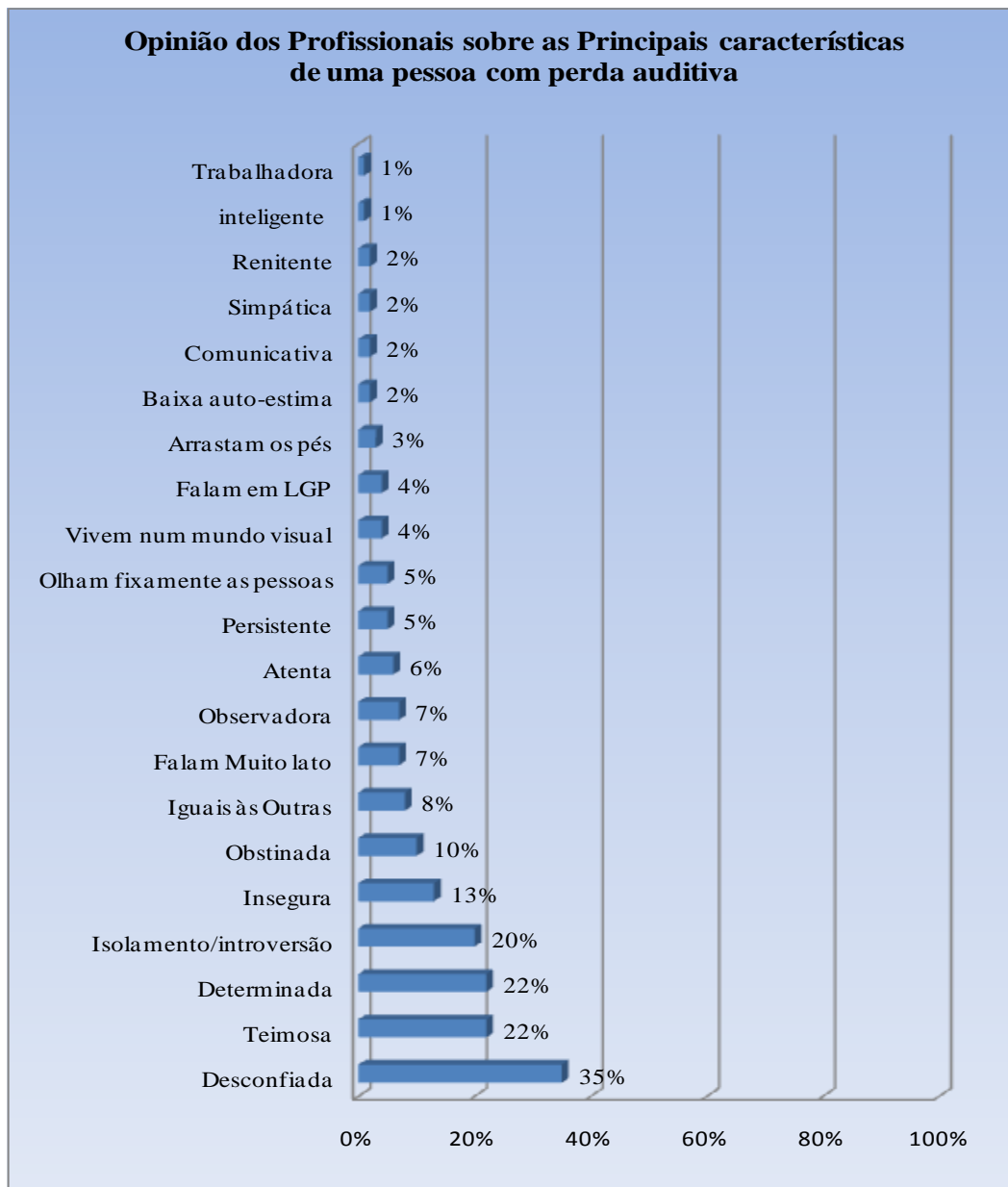
### Profissionais: Imagem que têm das pessoas com perda auditiva

Tabela 4 – Análise de frequências das questões: 1.8, 1.15, 1.18 e 1.21

		Sim	Não	Sim/Não	Total
1.8 - Estes tipos de pessoas para si são normais?	Freq.	99	1	0	100
	%	99,0%	1,0%	,0%	100,0%
1.15 - Para si, as pessoas com perda auditiva sentem dificuldades no seu dia-a-dia?	Freq.	92	8	0	100
	%	92,0%	8,0%	,0%	100,0%
1.18 - Sente que as pessoas com perda auditiva têm uma grande insegurança e falta de confiança nelas próprias?	Freq.	47	28	22	97
	%	48,5%	28,9%	22,7%	100,0%
1.21 - Para si, as pessoas com perda auditiva estão dependentes de outras pessoas?	Freq.	15	60	23	98
	%	15,3%	61,2%	23,5%	100,0%

Quase todos os profissionais responderam que as pessoas com perda auditiva são pessoas normais (99%) e que estas sentem dificuldades no dia-a-dia (92%). A maioria (61,2%) não considera que as pessoas com perda auditiva estejam dependentes de outras pessoas. As respostas dividiram-se relativamente a considerarem que as pessoas com perda auditiva têm grande insegurança e falta de confiança: 48,5% consideraram que sim, 28,9% responderam que não e 22,7% que depende dos casos (sim/Não). Dos 47 sujeitos que responderam que sim 42,5% referiram que tal se deve a problemas de comunicação, 12,8% ao facto da reação dos outros provocar insegurança, 10,6%, pela vulnerabilidade emocional causada pelo estigma/preconceito, 10,6% devido aos problemas que enfrentam no dia-a-dia e 6,4% porque se isolam. De referir que 17,1% não expressam o motivo. Dos 28 sujeitos que responderam que não consideram as pessoas com perda auditiva como sendo inseguras: 60,8% não referiram o motivo, 25% responderam que é algo que depende da pessoa e 14,3% porque consideram que as pessoas arranjam estratégias de combate à insegurança. Dos 22 sujeitos que responderam Sim/Não: 13,6% referiram o motivo e os restantes respondem que depende da pessoa.

Gráfico 1 – Resposta dos Profissionais à questão 1.20



As características mais referidas pelos profissionais para caracterizar a pessoa com perda auditiva foram: desconfiada (35%), teimosa (22%), determinada (22%) e isolamento/introversão (20%).

**Profissionais: Opinião sobre o percurso escolar das pessoas com perda auditiva**

Tabela 5 – Análise de frequências das questões: 1.9 e 1.11

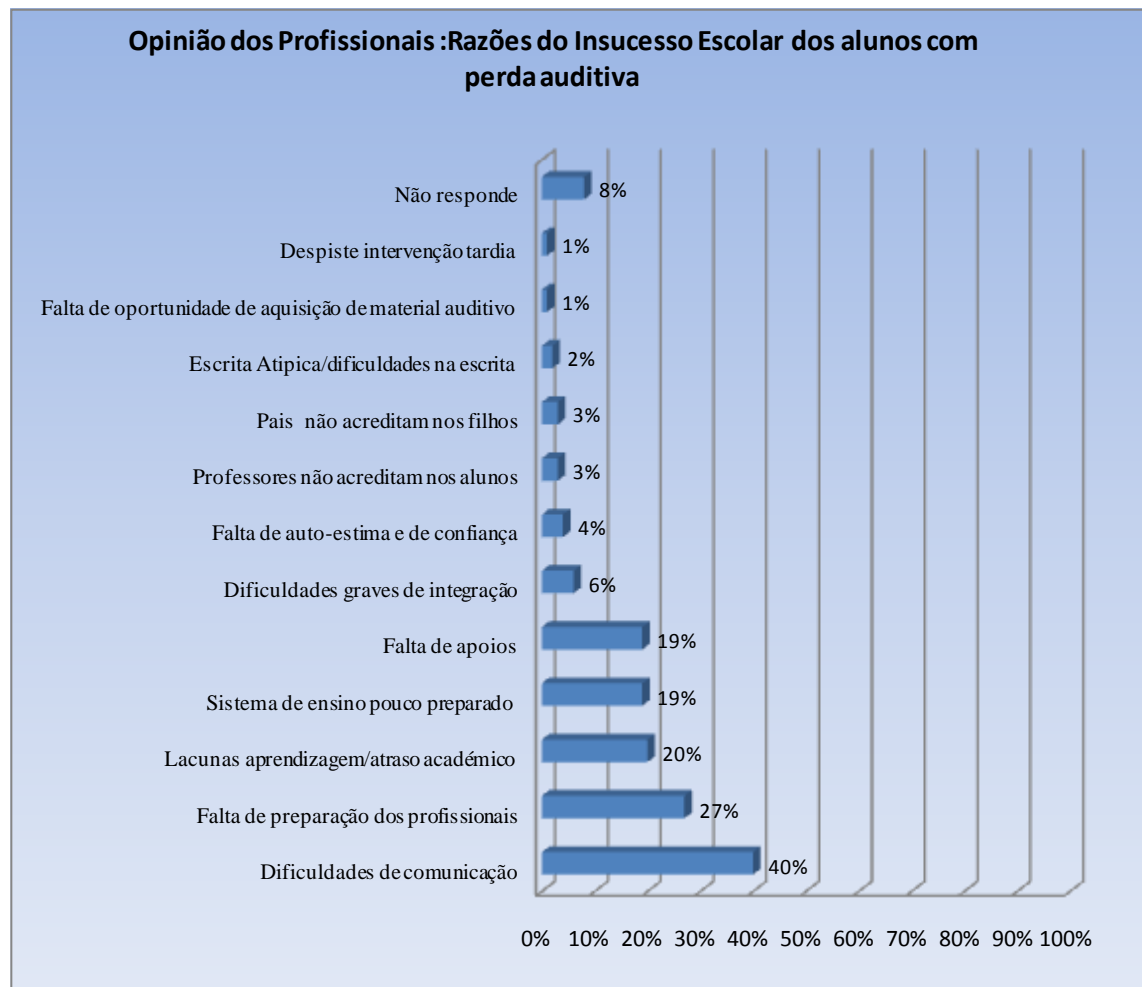
		Freq.	%
1.9 - Pensa que os alunos com perda auditiva deveriam frequentar o ensino regular ou o ensino especial?	Ensino regular	53	53,0
	Ensino especial	23	23,0
	Ensino Especial/Regular	24	24,0
1.11 - Para si as pessoas com perda auditiva sentem dificuldades no seu percurso escolar?	Sim	96	96,0
	Não	1	1,0
	Sim/Não	3	3,0

A esmagadora maioria dos profissionais responderam que as pessoas com perda auditiva têm problemas no percurso escolar (96%).

Quanto ao tipo de ensino mais adequado: 53% apontaram o regular, 23% o especial e 24% referiram ambos. Dos 53 profissionais que referiram o ensino regular: 43,4% justificaram que é por serem a favor da inclusão, 28,3% porque estes alunos têm capacidade de adquirir conhecimento como as ditas normais, 24,5% concordam com o ensino regular desde que acompanhado por técnicos ou professores com formação na área, 9,4% referiram que a inclusão é importante na mudança de atitudes, 3,8% porque no ensino regular adquirem competências sociais e relacionais importantes e 3,8% desde que o aluno use prótese. De salientar que 3,8% não responderam e que o total dos motivos invocados não perfaz 100 dado haver profissionais a referir mais do que uma razão. Dos 23 sujeitos que referiram o ensino especial: 47,8% justificaram que é pelo facto de neste ensino haver profissionais mais habilitados do que no regular, onde a maioria dos profissionais não têm conhecimentos na área; 13,3% porque no ensino especial os alunos aprendem LGP; 13,3% porque estes alunos têm lacunas de aprendizagem/atraso académico e não conseguem acompanhar ensino regular e 8,7% por no ensino regular haver turmas com muitos alunos. De referir que 26% não responderam a qual o motivo da opção e que o total dos motivos invocados neste caso também não perfaz os 100, dado haver profissionais a referir mais do que uma razão.

Dos 24 profissionais que assinalaram simultaneamente ensino regular e especial, todos fundamentaram ser por depender de cada caso: a alguns pode ser aconselhável o ensino especial e a outros o regular.

Gráfico 2 – Resposta dos Profissionais à questão 1.28



Os motivos mais referidos para o grande abandono escolar das pessoas com perda auditiva foram: Dificuldades de comunicação (40%), falta de preparação dos profissionais, 20% lacunas de aprendizagem/atraso académico dos alunos com perda auditiva, sistema de ensino pouco preparado (19%) e falta de apoios (19%).

### Profissionais – Opinião sobre a preparação do ensino para lidar com pessoas com perda auditiva

Tabela 6 – Análise de frequências das questões: 1.32, 1.37 e 1.38

		Freq.	%
1.32 - No seu entender, o ensino tem meios / recursos para facilitar a acessibilidade às aprendizagens e inclusão de pessoas com perda auditiva?	Sim	57	57,0
	Não	37	37,0
	Sim/Não	4	4,0
	Não Responde	2	2,0
1.37 - No seu entender, a escola fez adaptações para receber alunos com perda auditiva?	Sim	23	23,0
	Não	70	70,0
	sim/não	5	5,0
	Não sabe	1	1,0
	Não Responde	1	1,0
1.38 - A nível nacional e regional existem mecanismos, estruturas e instituições eficientes que respondam à necessidade de informação sobre todos os aspetos da deficiência, reabilitação e integração das pessoas com perda auditiva na sociedade?	Sim	21	21,0
	Não	72	72,0
	Depende das regiões/instituições	3	3,0
	Não sabe	2	2,0
	Não Responde	2	2,0

Embora a maioria dos inquiridos (57%) tenha respondido que o ensino tem meios / recursos para facilitar a acessibilidade às aprendizagens e inclusão de pessoas com perda auditiva, a maioria também respondeu que não considera (70%) que a escola faça as adaptações necessárias para receber alunos com perda auditiva, não considerando também (72%) que a nível nacional e regional existam mecanismos, estruturas e instituições eficientes que respondam à necessidade de informação sobre todos os aspetos da deficiência, reabilitação e integração das pessoas com perda auditiva na sociedade.

**Profissionais – Opinião sobre o uso de tecnologias**

Tabela 7 – Análise de frequências das questões: 1.10, 1.12, 1.14, 1.16, 1.17, 1.19, 1.22, 1.23, 1.24 e 1.35

		Sim	Não	Sim/Não	Não Responde
1.10 - A sua opinião sobre as tecnologias utilizadas por parte das pessoas com perda auditiva é positiva?	Freq.	98	2	0	0
	%	98,0%	2,0%	,0%	,0%
1.12 - Para si, as tecnologias vêm facilitar o percurso escolar de pessoas com perda auditiva?	Freq.	98	1	1	0
	%	98,0%	1,0%	1,0%	,0%
1.14 - Para si, as tecnologias vêm facilitar as relações pessoais de pessoas com perda auditiva?	Freq.	90	2	8	0
	%	90,0%	2,0%	8,0%	,0%
1.16 - Para si, as tecnologias vêm facilitar o dia a dia de pessoas com perda auditiva?	Freq.	98	2	0	0
	%	98,0%	2,0%	,0%	,0%
1.17 - Para si, as tecnologias facilitam a vida das pessoas com perda auditiva?	Freq.	97	2	0	1
	%	97,0%	2,0%	,0%	1,0%
1.19 - Sente que as tecnologias utilizadas por pessoas com perda auditiva ajudam-nas a aumentar a sua autoconfiança?	Freq.	95	4	1	0
	%	95,0%	4,0%	1,0%	,0%
1.22 - As tecnologias vêm ajudar a pessoa com perda auditiva a conseguir ter mais autonomia?	Freq.	96	3	0	1
	%	96,0%	3,0%	,0%	1,0%
1.23 - Para si, o uso das tecnologias pode trazer algumas implicações pessoais para com as pessoas com perda auditiva?	Freq.	77	16	2	5
	%	77,0%	16,0%	2,0%	5,0%
1.24 - No seu entender, o uso das tecnologias de apoio têm impacto sobre e inclusão escolar e social da pessoa com perda auditiva?	Freq.	91	4	3	1
	%	91,9%	4,0%	3,0%	1,0%
1.35 - No seu entender, as tecnologias de apoio têm impacto sobre e inclusão escolar e social da pessoa com perda auditiva?	Freq.	98	2	0	0
	%	98,0%	2,0%	,0%	,0%

A esmagadora maioria dos profissionais revelaram nas várias questões referentes às tecnologias, quer ao nível das implicações a nível escolar e profissional quer a nível pessoal, uma opinião favorável.



**Profissionais – Opinião sobre a integração e relacionamento das pessoas  
com perda auditiva**

Tabela 8 – Análise de frequências das questões: 1.13, 1.27, 1.31, 1.25 e 1.26

		Sim	Não	Sim/Não	Não Responde
1.13 - Para si, as pessoas com perda auditiva sentem maiores dificuldades nas suas relações pessoais?	Freq.	87	13	0	0
	%	87,0%	13,0%	,0%	,0%
1.27 - Para si, as pessoas com perda auditiva sentem dificuldades na sua integração escolar e profissional?	Freq.	87	7	4	2
	%	87,0%	7,0%	4,0%	2,0%
1.31 - No seu entender, existem dificuldades de integração provocadas pela disfunção auditiva?	Freq.	93	6	0	1
	%	93,0%	6,0%	,0%	1,0%
1.25 - Para si, a família em relação à pessoa com perda auditiva deve atuar normalmente?	Freq.	96	3	0	1
	%	96,0%	3,0%	,0%	1,0%
1.26 - Para si, a postura dos técnicos em geral, deve ser de vigilância em relação à pessoa, com perda auditiva?	Freq.	71	21	4	4
	%	71,0%	21,0%	4,0%	4,0%

Na opinião da maioria dos inquiridos existem dificuldades de integração provocadas pela disfunção auditiva (93%); a maioria considerou que as pessoas com perda auditiva sentem maiores dificuldades nas suas relações pessoais (87%) e na sua integração escolar e profissional (87%). Quase todos os inquiridos (96%) responderam que a família deve atuar com normalidade ao lidar com a pessoa com perda e uma maioria respondeu que a postura dos técnicos em geral deve ser de vigilância (71%).

**Profissionais: opinião sobre políticas do estado**

Tabela 9 – Análise de frequências das questões: 1.29 e 1.29.1

		Freq.	%
1.29 - No seu entender, as políticas do estado e a realidade com que se deparam as pessoas com perda auditiva, são adequadas?	Sim	10	10,0
	Não	79	79,0
	Sim/Não	7	7,0
	Não Responde	4	4,0
1.29.1 - No seu entender, as políticas do estado e a realidade com que se deparam as pessoas com perda auditiva são contraditórias?	Sim	84	84,0
	Não	8	8,0
	Sim/Não	3	3,0
	Não Responde	5	5,0

A maioria dos inquiridos tem uma opinião negativa sobre as políticas do estado, não as considerando adequadas à realidade com que se deparam as pessoas com perda auditiva (79%) e considerando-as contraditórias (84%).

### Profissionais: opinião sobre atitudes da sociedade

Gráfico 3 – Resposta dos Profissionais à questão 1.30



Na opinião dos inquiridos, os principais motivos para a dificuldade que a sociedade tem em incluir a pessoa com perda auditiva é: a ignorância (60%), o medo da diferença (41%), o não se reconhecer à pessoa com perda auditiva autonomia e cidadania (40%), por falta de consciencialização (31%) e por crenças (27%).

Gráfico 4 – Resposta dos Profissionais à questão 1.34



Na opinião dos profissionais desta amostra, os grandes motivos para a falta de divulgação à comunidade em geral sobre os procedimentos a ter com a pessoa com dificuldade de audição são: ignorância (48%), falta de consciencialização (38%), medo da diferença (31%), por não se reconhecer às pessoas com deficiência auditiva autonomia e cidadania (27%) e por crenças (27%).

**Profissionais: opinião sobre apoios e adaptações necessárias**

Tabela 10 – Respostas dos inquiridos à questão aberta 1.33 (análise de conteúdo)

<i>1.33 - No seu entender, quais os apoios e adaptações necessárias ao desenvolvimento da autonomia de pessoas com perda auditiva?</i>		<i>Freq.</i>
<i>Recursos Tecnológicos (43%)</i>	<i>Não especifica o recurso tecnológico</i>	32%
	<i>Aparelhos/Próteses auditivas</i>	6%
	<i>Implante coclear</i>	4%
	<i>Adaptação do que é sonoro para visual (campainhas, alertas, luzes, vibração)</i>	4%
	<i>Despertadores (com vibração, luminoso)</i>	2%
	<i>Gravadores</i>	2%
	<i>Meios audiovisuais com legendas das matérias a lecionar</i>	2%
	<i>Sistema FM</i>	2%
	<i>Computador</i>	1%
	<i>Telefone</i>	1%
	<i>Telemóvel</i>	1%
	<i>Programas Informáticos</i>	1%
<i>Recursos Humanos (45%)</i>	<i>Não especifica o recurso humano</i>	28%
	<i>Interpretes /tradutora linguagem gestual</i>	9%
	<i>Formadores/Formação em LGP</i>	9%
	<i>Técnicos/Professores com preparação</i>	5%
	<i>Professores ensino especial</i>	4%
	<i>Formação de professores</i>	3%
<i>Recursos Educacionais (30%)</i>	<i>Não especifica o recurso educacional</i>	19%
	<i>Trabalhar desde cedo a linguagem gestual a leitura e a escrita</i>	3%
	<i>Unidades de apoio nas escolas</i>	2%
	<i>Programas curriculares adaptados</i>	2%
	<i>Metodologias de ensino adequadas</i>	2%
	<i>Ensino com par pedagógico bilingue</i>	1%
	<i>Adaptações linguísticas</i>	1%
<i>Recursos Económicos (9%)</i>	<i>Não especifica o recurso económico</i>	5%
	<i>Apoio na aquisição de aparelhos</i>	2%
	<i>Ensino gratuito de LGP</i>	1%
	<i>Financiamento de cirurgias</i>	1%
<i>Outros (5%)</i>	<i>Meios alternativos facilitadores da comunicação</i>	2%
	<i>Reconhecimento da LGP</i>	1%
	<i>Apoio do estado e institucional</i>	1%
	<i>Informação em formato acessível</i>	1%
<i>Nenhum Apoio</i>		1%
<i>Não Responde</i>		22%
<i>Não sabe</i>		3%

Os recursos mais referidos foram os tecnológicos (43%), os humanos (45%) e os educacionais (30%).

Relativamente aos recursos tecnológicos que foram nomeados por 43% dos inquiridos, 32% não especificaram quais e alguns referiram vários meios em simultâneo como próteses auditivas, implantes, etc. (daí a o total da ultima coluna referente às tecnologias não perfazer os 43%).

Os recursos humanos foram referidos por 45% dos inquiridos; destes 28% não especificaram quais, outros referiram mais do que um recuso em simultâneo, alguns dos

recursos nomeados foram: Interpretes /tradutora linguagem gestual, Formadores/Formação em LGP, Técnicos/Professores com preparação e Professores ensino especial.

Os recursos educacionais foram apontados por 30% dos inquiridos; destes 19% não especificaram quais, os restantes nomearam entre outros: Trabalhar desde cedo a linguagem gestual a leitura e a escrita, Unidades de apoio nas escolas, Programas curriculares adaptados, Metodologias de ensino adequadas. Houve 9% a apontar recursos económicos.

Tabela 11 – Respostas dos inquiridos à questão aberta 1.36 (análise de conteúdo)

<i>Q.1.36- No seu entender, que tipo de ajudas técnicas sente mais necessidade a População com perda auditiva no seu dia-a-dia?</i>		<i>Freq.</i>
<i>Recursos Tecnológicos (54%)</i>	<i>Não especifica o recurso tecnológico</i>	16%
	<i>Prótese auditiva</i>	24%
	<i>Sistema FM</i>	15%
	<i>Implante coclear</i>	12%
	<i>Computador</i>	12%
	<i>Sistema de alertas luminosos</i>	12%
	<i>Telefone adaptado vídeo conferência</i>	10%
	<i>Telemóvel</i>	8%
	<i>Despertador</i>	6%
	<i>Gravador</i>	5%
	<i>Conversor de fala em texto</i>	4%
<i>Recursos Humanos (48%)</i>	<i>Meios audiovisuais com legendas nas várias matérias a lecionar</i>	1%
	<i>Não especifica o recurso humano</i>	13%
	<i>Tradutores/interpretes LGP</i>	25%
	<i>Profissionais especializados</i>	11%
	<i>Formadores/formação LGP</i>	10%
<i>Recursos Educacionais (8%)</i>	<i>Não especifica o recurso educacional</i>	1%
	<i>Direito à educação (sem condicionalismos)</i>	2%
	<i>Metodologias de ensino adequadas</i>	2%
	<i>Adaptação do currículo</i>	2%
	<i>Adaptação da avaliação</i>	1%
<i>Recursos Económicos (8%)</i>	<i>Não especifica o recurso económico</i>	2%
	<i>Emprego</i>	3%
	<i>Financiamento de recursos</i>	2%
	<i>Apoio financeiro para cirurgias</i>	1%
<i>Não responde</i>		28%
<i>Não sabe</i>		2%

A maioria dos inquiridos referiram recursos tecnológicos (54%); destes 16% não especificou quais, os restantes referiram muitos recursos em simultâneo, dos quais se destacam: Prótese auditiva, Sistema FM, Implante Coclear, Computador, Sistema de alertas luminosos, Telefone adaptado, videoconferência, etc.

Os recursos humanos foram apontados por quase metade dos inquiridos (48%); destes 13% não especificaram quais, os restantes sugeriram: Tradutores/intérpretes LGP, Profissionais especializados, Formadores/formação LGP.

Os recursos educacionais e os económicos foram apontados por 8% dos inquiridos. A nível educacional foram apontados aspetos como adaptação dos currículos e da avaliação e a importância de haver metodologias de ensino adequadas; a nível económico foi referido o acesso a emprego e a comparticipação de aparelhos e cirurgias.

### 3.5.2.3. Questionário a sujeitos conhecedores de pessoas com perda auditiva

#### Caracterização da amostra

Tabela 1 – Caracterização da amostra relativamente ao sexo, idade e profissão

		Freq.	%
Sexo	Masculino	15	15,0
	Feminino	85	85,0
Idade	18-30 anos	9	9,0
	31-43 anos	43	43,0
	44-56 anos	34	34,0
	57-69 anos	10	10,0
	70-82 anos	2	2,0
	Não Responde	2	2,0
<i>Min = 18 anos Máx = 76 anos, <math>\bar{X}</math> = 43,41 anos, Dp = 11,91</i>			
Profissão	<u>Grupo 1 CNP</u> Q. Superiores da Administração Pública, Dirigentes e Quadros Superiores de Empresas	3	3,0
	<u>Grupo 2 CNP</u> – Especialistas da profissões intelectuais e científicas	58	58,0
	<u>Grupo 3 CNP</u> - Técnicos e Profissionais de Nível Intermédio	10	10,0
	<u>Grupo 4 CNP</u> - Pessoal Administrativo e Similares	7	7,0
	<u>Grupo 5 CNP</u> - Pessoal dos Serviços e Vendedores	5	5,0
	<u>Grupo 9 CNP</u> - Trabalhadores não Qualificados	5	5,0
	Reformado	5	5,0
	Estudante	3	3,0
	Doméstica	2	2,0
	Desempregado	1	1,0
	Não Responde	1	1,0

A maioria dos inquiridos é do feminino (85%). As idades oscilam entre os 18 e os 76 anos, a maioria tem idade entre os 31 e os 56 anos (77%), sendo a média das idades de 43,41 anos e a dispersão em torno deste valor de 11,91 anos. O grupo profissional predominante é o grupo 2 da classificação Nacional das Profissões - Especialistas da profissões intelectuais e científicas (58%), havendo 10% do grupo 3 - Técnicos e Profissionais de Nível Intermédio, 7% do Grupo 4 - Pessoal Administrativo e Similares, 5% do Grupo 5 - Pessoal dos Serviços e Vendedores e 5% Grupo 9 CNP - Trabalhadores não Qualificados.

Existem 11% que não se enquadram em qualquer dos grupos da CNP dado não terem uma atividade remunerada (5 reformados, 3 estudantes, 2 domésticas e 1 desempregado).

### **Sujeitos conhecedores de pessoas com perda auditiva: existência de alguma perda auditiva e principal meio de comunicação**

Tabela 2 – Análise de frequências das questões 1.4 e 1.5

			Freq.	%
1.4 - Tem alguma perda auditiva?	Sim		23	23,0
	Não		77	77,0
1.4 - Tem alguma perda auditiva?				
Sim	1.5 - Qual o seu principal meio de comunicação?	Oral	19	82,6
		Gestual	1	4,3
		Oral e Labial	1	4,3
		Oral e Gestual	2	8,7
		Total	23	100,0
Não	1.5 - Qual o seu principal meio de comunicação?	Oral	74	96,1
		Oral e Labial	1	1,3
		Oral e Misto	2	2,6
		Total	77	100,0

A maioria dos inquiridos referiu não ter qualquer perda auditiva (77%). Relativamente ao principal meio de comunicação utilizado: nos que não têm perda auditiva o meio predominante é o oral (96,1%), os restantes 3,9% utilizam mais do que um meio de comunicação juntamente com o oral. No grupo de inquiridos que tem perda auditiva há 82,6% a referir o meio oral, 4,3% a referir o meio gestual e 13%, o meio oral em conjunto com outro (labial e misto).

### Sujeitos conhecedores de pessoas com perda auditiva – quem conhecem e meio de comunicação usado com essas pessoas

Tabela 3 – Análise de frequências da questão 1.6 e 1.7

		Freq.	%
1.6. Quem?	Não responde	6	6,0
	Vizinho	5	5,0
	Ex colega de trabalho	1	1,0
	Colega de trabalho	17	17,0
	Clientes	5	5,0
	Familiar	31	31,0
	Familiar e clientes	1	1,0
	Amigos e clientes	1	1,0
	Amigos e colegas de trabalho	4	4,0
	Amigos	20	20,0
	Familiares e amigos	5	5,0
	Namorada(o)	1	1,0
	Familiares e colegas de trabalho	2	2,0
	Utente	1	1,0
1.4 - Tem alguma perda auditiva?			
Sim	1.7 - No contacto com pessoas com alguma perda de audição, qual é o seu principal meio de comunicação?		
	Oral	9	39,1
	Gestual	2	8,7
	Misto	5	21,7
	Oral e Gestual	2	8,7
	Oral e Mímica	2	8,7
	Oral e escrito	1	4,3
	labial gestual e mímica	1	4,3
	Oral gestual e misto	1	4,3
	Total	23	100,0
Não	1.7 - No contacto com pessoas com alguma perda de audição, qual é o seu principal meio de comunicação?		
	Oral	25	32,5
	Gestual	4	5,2
	Leitura Labial	1	1,3
	Misto	5	6,5
	Oral escrita e mímica	2	2,6
	Oral e Gestual	12	15,6
	Oral e Labial	2	2,6
	Oral e Mímica	17	22,1
	Oral e escrito	4	5,2
	Oral gestual e misto	1	1,3
	Oral gestual e mímica	3	3,9
	Oral gestual e Misto	1	1,3
	Total	77	100,0



Uma grande percentagem de sujeitos (39%) referiu ter familiares com perda auditiva, 30% amigos e 23% colegas de trabalho. Esta contabilização foi feita somando na tabela todos os sujeitos que referiram essas pessoas, independentemente de as terem referido isoladamente ou concomitantemente com mais alguém que conheçam com esse problema.

No sentido de averiguar qual o principal meio de comunicação utilizado pelos inquiridos para comunicar com pessoas com perda auditiva efetuou-se em separado uma análise de frequências para quem tem e quem não tem perda auditiva. Constatou-se que em ambos os grupos a maioria usa mais do que um meio de comunicação (62,4% nos inquiridos sem perda auditiva e 52% nos que têm perda auditiva). Analisando a percentagem de inquiridos que utiliza cada meio de comunicação independentemente de o fazer de forma exclusiva ou em conjunto com outro meio, constata-se que no grupo com perda auditiva 65% refere o meio oral, 26%, o meio gestual, 26% o misto e 4,3% o labial e no grupo sem perda auditiva a percentagem é de 87,1% para o meio oral, 27,3% para o gestual, 9,1% para o misto e 3,9% para o labial.

### **Sujeitos conhecedores de pessoas com perda auditiva: imagem que têm das pessoas com perda auditiva**

Tabela 4 – Análise de frequências das questões: 1.8, 1.15, 1.18 e 1.21

		Sim	Não	Sim/Não	Não sabe	Total
1.8 - Estes tipos de pessoas, para si, são normais?	Freq.	97	3	0	0	100
	%	97,0%	3,0%	,0%	,0%	100,0%
1.15 - Para si, as pessoas com perda auditiva sentem dificuldades no seu dia-a-dia?	Freq.	94	5	1	0	100
	%	94,0%	5,0%	1,0%	,0%	100,0%
1.18 - Sente que as pessoas com perda auditiva têm uma grande insegurança e falta de confiança nelas próprias?	Freq.	55	22	22	1	100
	%	55,0%	22,0%	22,0%	1,0%	100,0%
1.21 - Para si, as pessoas com perda auditiva estão dependentes de outras pessoas?	Freq.	23	53	24	0	100
	%	23,0%	53,0%	24,0%	,0%	100,0%

A esmagadora maioria dos inquiridos responderam que as pessoas com perda auditiva são pessoas normais (97%) e que estas sentem dificuldades no dia-a-dia (94%). A maioria (53%) não considera que as pessoas com perda auditiva estejam dependentes de outras pessoas.

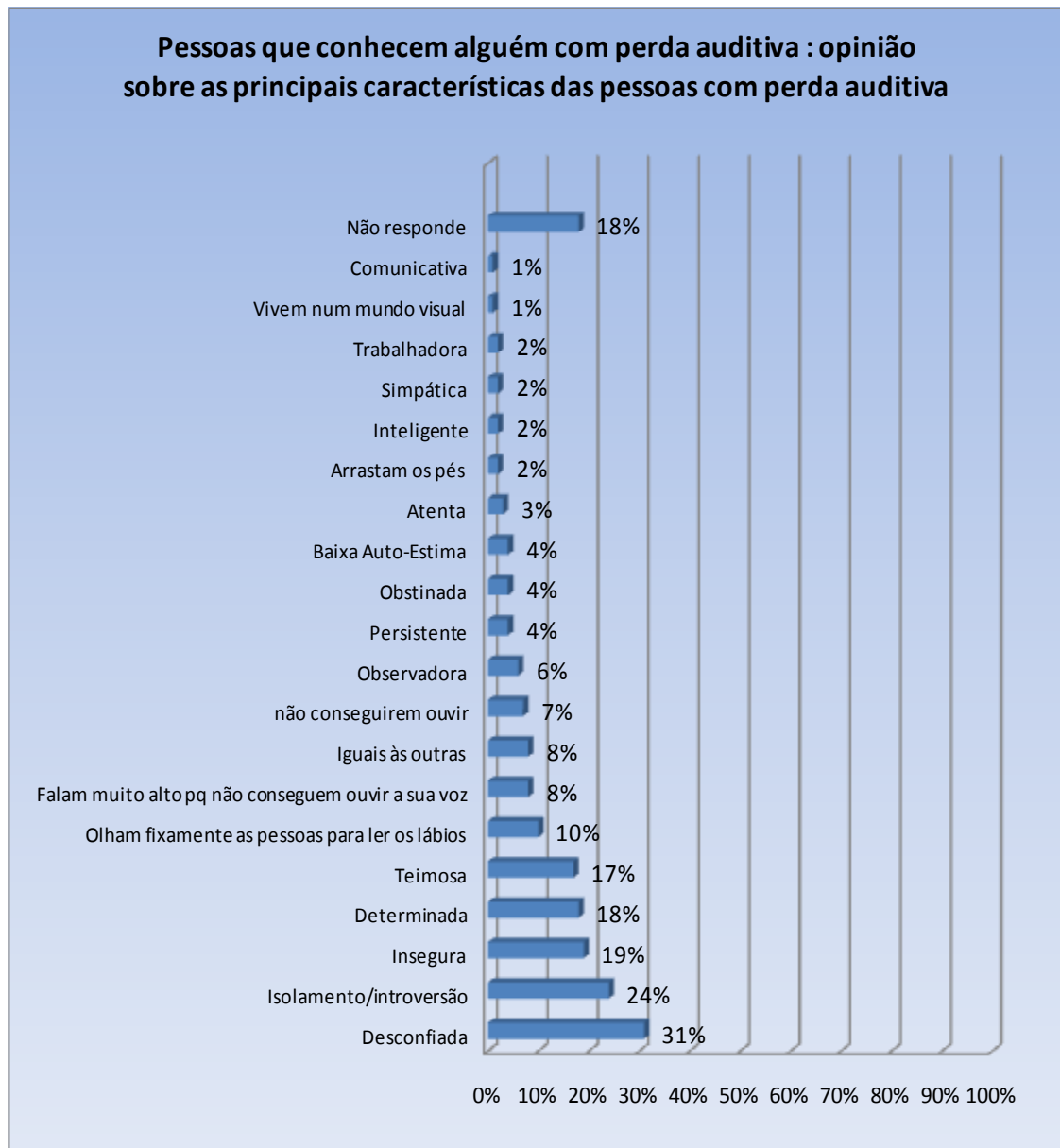
Relativamente a existir grande insegurança e falta de confiança nas pessoas com perda auditiva: 55% consideraram que sim, 22% responderam que não e 22% que depende das situações (Sim/Não).

Dos 55 sujeitos que responderam que sim os motivos invocados foram: a reação dos outros provoca insegurança (23,6%); por não entenderem o que lhes é dito (20%); vulnerabilidade emocional pelo estigma (16,4%), devido à perda auditiva (12,7%); porque não lidam bem com a sua deficiência /sentirem-se diferentes (10,9%), devido aos problemas que enfrentam no dia-a-dia (3,6%); por dependerem muito dos outros (3,6% -2) e Não Responde (9,2%).

Dos 22 sujeitos que responderam que não, os motivos referidos foram: depende das pessoas (36,4%); porque são iguais aos outros (18,2%); arranjam estratégias de combate à insegurança (9,1%); porque arranjam amigos com os mesmos problemas (4,5%); não sentem insegurança mas sim falta de apoio (4,5%) e Não Respondem 27,3%.

Dos 22 sujeitos que responderam Sim/Não 77,3% justificou que tal depende das pessoas e 22,3% não responderam.

Gráfico 1 – Resposta dos inquiridos à questão 1.20



As características mais referidas pelos profissionais para caracterizar a pessoa com perda auditiva foram: desconfiada (31%), isolamento/introversão (24%), insegura (19%), determinada (18%) e 17% teimosa.

### Sujeitos conhecedores de pessoas com perda auditiva: opinião sobre o percurso escolar das pessoas com perda auditiva

Tabela 5 – Análise de frequências das questões: 1.9 e 1.11

		Freq.	%
1.9 - Pensa que os alunos com perda auditiva deveriam frequentar o ensino regular ou o ensino especial?	Ensino regular	55	55,0
	Ensino especial	19	19,0
	Depende das situações	23	23,0
	Regime misto	3	3,0
1.11 - Para si, as pessoas com perda auditiva sentem dificuldades no seu percurso escolar?	Sim	92	92,0
	Não	6	6,0
	Sim/Não	2	2,0

A esmagadora maioria dos inquiridos responderam que as pessoas com perda auditiva têm problemas no percurso escolar (92%). Quanto ao tipo de ensino mais adequado, 55% consideraram ser o regular, 19% o especial e 23% que depende das situações e 3% um regime misto. Dos 55 que responderam ensino regular os motivos referidos foram: porque têm capacidade de adquirir conhecimento como as ditas normais (65,5% - 36), desde que acompanhados por técnicos ou professores com formação na área (14,5%), a favor da inclusão (10,9%); porque adquirem competências sociais e relacionais importantes (10,9%), a inclusão é importante na mudança de atitudes (3,6%). Não respondeu. Neste caso o somatório dos motivos é superior a 100% porque houve sujeitos a referir mais do que um motivo. Dos 19 que referiram Ensino Especial os motivos invocados foram: porque no ensino especial há profissionais mais habilitados do que no regular onde a maioria dos profissionais não têm conhecimentos na área (78,9%), para comunicarem com pessoas com o mesmo problema (15,8%); porque no ensino especial aprendem LGP (5,3%). Dos 23 sujeitos que responderam que depende das situações: 82,6% referiram que os casos mais graves devem ser para o ensino especial e os outros casos para o ensino regular e 17,4% não respondem. Dos 3 sujeitos que sugeriram um regime misto, todos referiram que algumas disciplinas deveriam ser dadas no ensino especial (as que exigem maior exposição) e outras no ensino regular (as que são mais práticas).

Gráfico 2 – Resposta das pessoas que conhecem alguém com perda auditiva à questão 1.28



Os motivos mais referidos para o grande abandono escolar das pessoas com perda auditiva foram: Dificuldades de comunicação (37%), falta de preparação dos profissionais (24%), falta de apoios (21%) e dificuldade graves de integração (18%), sistema de ensino pouco preparado (17%) e lacunas de aprendizagem/atraso académico dos alunos com perda auditiva (16%).

**Sujeitos conhecedores de pessoas com perda auditiva – opinião sobre a preparação  
do ensino para lidar com pessoas com perda auditiva**

Tabela 6 – Análise de frequências das questões: 1.32, 1.37 e 1.38

		Freq.	%
1.32 - No seu entender, o ensino tem meios / recursos para facilitar a acessibilidade às aprendizagens e inclusão de pessoas com perda auditiva?	Sim	45	45,0
	Não	46	46,0
	Sim/Não	6	6,0
	Não sabe	1	1,0
	Não Responde	2	2,0
1.37 - No seu entender, a escola fez adaptações para receber alunos com perda auditiva?	Sim	10	10,0
	Não	79	79,0
	sim/não	7	7,0
	Não sabe	3	3,0
	Não responde	1	1,0
1.38 - A nível nacional e regional existem mecanismos, estruturas e instituições eficientes que respondam à necessidade de informação sobre todos os aspetos da deficiência, reabilitação e integração das pessoas com perda auditiva na sociedade?	Sim	11	11,0
	Não	76	76,0
	Depende das regiões/instituições	9	9,0
	Não sabe	3	3,0
	Não Responde	1	1,0

Relativamente ao ensino ter meios / recursos para facilitar a acessibilidade às aprendizagens e inclusão de pessoas com perda auditiva, as opiniões dos inquiridos dividem-se: 45% consideram que sim e 46% que não. A maioria respondeu que não considera (78%) que a escola faça as adaptações necessárias para receber alunos com perda auditiva, não considerando também (76%) que a nível nacional e regional existam mecanismos, estruturas e instituições eficientes que respondam à necessidade de informação sobre todos os aspetos da deficiência, reabilitação e integração das pessoas com perda auditiva na sociedade.

**Sujeitos conhecedores de pessoas com perda auditiva – opinião sobre o uso de tecnologias**

Tabela 7 – Análise de frequências das questões: 1.10, 1.12, 1.14, 1.16, 1.17, 1.19, 1.22, 1.23, 1.24 e 1.35

		Sim	Não	Sim/Não	Não sei	Total
1.10 - A sua opinião sobre as tecnologias utilizadas por parte das pessoas com perda auditiva é positiva?	Freq.	98	2	0	0	100
	%	98,0%	2,0%	,0%	,0%	100,0%
1.12 - Para si, as tecnologias vêm facilitar o percurso escolar de pessoas com perda auditiva?	Freq.	100	0	0	0	100
	%	100,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%
1.14 - Para si, as tecnologias vêm facilitar as relações pessoais de pessoas com perda auditiva?	Freq.	91	2	7	0	100
	%	91,0%	2,0%	7,0%	,0%	100,0%
1.16 - Para si, as tecnologias vêm facilitar o dia a dia de pessoas com perda auditiva?	Freq.	99	1	0	0	100
	%	99,0%	1,0%	,0%	,0%	100,0%
1.19 - Sente que as tecnologias utilizadas por pessoas com perda auditiva as ajudam a aumentar a sua autoconfiança?	Freq.	97	1	2	0	100
	%	97,0%	1,0%	2,0%	,0%	100,0%
1.22 - As tecnologias vêm ajudar a pessoa com perda auditiva a conseguir ter mais autonomia?	Freq.	99	1	0	0	100
	%	99,0%	1,0%	,0%	,0%	100,0%
1.23 - Para si, o uso das tecnologias pode trazer algumas implicações pessoais para com as pessoas com perda auditiva?	Freq.	74	19	3	1	97
	%	76,3%	19,6%	3,1%	1,0%	100,0%
1.24 - No seu entender, o uso das tecnologias de apoio tem impacto sobre e inclusão escolar e social da pessoa com perda auditiva?	Freq.	95	4	0	0	99
	%	96,0%	4,0%	,0%	,0%	100,0%
1.35 - No seu entender, as tecnologias de apoio têm impacto sobre e inclusão escolar e social da pessoa com perda auditiva?	Freq.	95	2	2	0	99
	%	96,0%	2,0%	2,0%	,0%	100,0%

A esmagadora maioria dos inquiridos revelaram nas várias questões referentes às tecnologias, quer ao nível das implicações a nível escolar e profissional quer a nível pessoal, uma opinião favorável.

**Sujeitos conhecedores de pessoas com perda auditiva – opinião sobre a integração e relacionamento das pessoas com perda auditiva**

Tabela 8 – Análise de frequências das questões: 1.13, 1.27, 1.31, 1.25 e 1.26

		Não Responde	Sim	Não	Sim/não	Total
1.13 - Para si, as pessoas com perda auditiva sentem maiores dificuldades nas suas relações pessoais?	Freq.	0	86	9	5	100
	%	,0%	86,0%	9,0%	5,0%	100,0%
1.27 - Para si, as pessoas com perda auditiva sentem dificuldades na sua integração escolar e profissional?	Freq.	0	89	7	4	100
	%	,0%	89,0%	7,0%	4,0%	100,0%
1.31 - No seu entender existem dificuldades de integração provocadas pela disfunção auditiva?	Freq.	1	94	4	1	100
	%	1,0%	94,0%	4,0%	1,0%	100,0%
1.25 - Para si, a família em relação à pessoa com perda auditiva deve atuar normalmente?	Freq.	2	91	5	2	100
	%	2,0%	91,0%	5,0%	2,0%	100,0%

1.26 - Para si, a postura dos técnicos em geral, deve ser de vigilância em relação à pessoa, com perda auditiva?	Freq.	1	79	19	1	100
	%	1,0%	79,0%	19,0%	1,0%	100,0%

A maioria dos inquiridos considera que existem dificuldades de integração provocadas pela disfunção auditiva (96%), e que as pessoas com perda auditiva sentem maiores dificuldades nas suas relações pessoais (86%) e na sua integração escolar e profissional (89%). A esmagadora maioria (91%) respondeu que a família deve atuar com normalidade ao lidar com a pessoa com perda e uma maioria respondeu que a postura dos técnicos, em geral, deve ser de vigilância (79%).

### **Sujeitos conhecedores de pessoas com perda auditiva: opinião sobre políticas do Estado e atitudes da Sociedade**

Tabela 9 – Análise de frequências das questões: 1.29 e 1.29.1

		Freq.	%
1.29 - No seu entender, as políticas do estado e a realidade com que se deparam as pessoas com perda auditiva são adequadas?	Sim	6	6,0
	Não	81	81,0
	Sim/Não	8	8,0
	Não sabe	1	1,0
	Não Responde	4	4,0
1.29.1 - No seu entender, as políticas do estado e a realidade com que se deparam as pessoas com perda auditiva são contraditórias?	Sim	79	79,0
	Não	8	8,0
	Sim/Não	5	5,0
	Não sabe	4	4,0
	Não Responde	4	4,0

As políticas do estado não são vistas de forma positiva pelos inquiridos; a maioria não as considera adequadas à realidade com que se deparam as pessoas com perda auditiva (81%) e considera-as contraditórias (79%).



### Sujeitos conhecedores de pessoas com perda auditiva: opinião sobre atitudes da Sociedade

Gráfico 3 – Resposta dos inquiridos à questão 1.30



Na opinião dos inquiridos, os principais motivos para a dificuldade que a sociedade tem em incluir a pessoa com perda auditiva é: a ignorância (57%) o medo da diferença (44%), o não se reconhecer à pessoa com perda auditiva autonomia e cidadania (42%), por considerarem a deficiência uma condição imutável e uma tragédia pessoal que não é possível melhorar (40%), por crenças (37%), porque as consideram como improdutivas (31%) e por falta de consciencialização (27%).

Gráfico 4 – Resposta dos inquiridos à questão 1.34



Na opinião dos inquiridos os principais motivos para a falta de divulgação à comunidade em geral sobre os procedimentos a ter com a pessoa com dificuldade de audição são: ignorância (53%), crenças (38%), por não se reconhecer às pessoas com deficiência auditiva autonomia e cidadania (36%), falta de consciencialização (33%) e por medo da diferença (32%).

### Sujeitos conhecedores de pessoas com perda auditiva: opinião sobre apoios e adaptações necessárias

Tabela 10 – Respostas dos inquiridos à questão aberta 1.33 (Análise de Conteúdo)

1.33 - No seu entender, quais os apoios e adaptações necessárias ao desenvolvimento da autonomia de pessoas com perda auditiva?		Freq.
Recurso Tecnológico (47%)	Não especifica o recurso tecnológico	32%
	Aparelhos/Próteses auditivas	5%
	Sistema FM	3%
	Implante Coclear	2%
	Telefone (com vídeo chamada, nomeadamente na via pública)	2%
	Meios audiovisuais	1%
	Computador	1%
	Sinais luminosos	1%
Recursos Humanos (37%)	Não especifica o recurso humano	32%
	Técnicos/Professores com domínio de LGP	3%
	Formadores/Formação em LPG	1%
	Psicólogo especializado em def Auditiva	1%
Recursos Educacionais (34%)	Não especifica o recurso educacional	28%
	Linguagem gestual no ensino regular como disciplina obrigatória	6%
	Mais escolas especializadas	4%
	Centro de recursos ligado a cada agrupamento de escolas para ajudar pais e alunos	1%
	Gabinete de apoio na escola	1%
	Professores facultarem a matéria por escrito	1%
Recursos Económicos (7%)	Não especifica o recurso económico	3%
	Comparticipação do estado na aquisição de aparelhos	3%
	Financiamento de cirurgias	1%
	Abolição do IVA das pilhas para os aparelhos	1%
	Apoio às empresas que empregam deficientes	1%
Outros (3%)	Campanhas de esclarecimento e sensibilização à comunidade	2%
	Campanha informativa para “Surdos” sobre direitos e benefícios	1%
Não Responde		23%

Os recursos mais referidos foram os tecnológicos (47%), os humanos (37%) e os educacionais (3%).

Relativamente aos recursos tecnológicos, 32% dos sujeitos não especificaram os recursos e alguns referiram próteses auditivas, sistema FM, implante, etc.

Os recursos humanos foram referidos por 37% dos sujeitos: destes 32% não especificaram quais, outros referiram os seguintes: Técnicos/Professores com domínio de LGP, Formadores/Formação em LGP e Psicólogo especializado em deficiência auditiva.

Os recursos educacionais foram apontados por 34% dos inquiridos: destes 28% não especificaram quais; os restantes nomearam, entre outros: Língua gestual no ensino regular como disciplina obrigatória, mais escolas especializadas. Como houve inquirido a especificar mais do que um meio em simultâneo o total ultrapassa ao 34%.

Tabela 11 – Respostas dos inquiridos à questão aberta 1.36 (análise de conteúdo)

<i>Q.1.36- No seu entender, que tipo de ajudas técnicas sente mais necessidade a População com perda auditiva no seu dia-a-dia?</i>		<i>Freq.</i>
<i>Recursos Tecnológicos (61%)</i>	<i>Não especifica o recurso tecnológico</i>	21%
	<i>Prótese auditiva</i>	39%
	<i>Implante coclear</i>	16%
	<i>Sistema FM</i>	12%
	<i>Computador</i>	11%
	<i>Despertador</i>	9%
	<i>Telefone adaptado vídeo conferência</i>	7%
	<i>Sistema de alertas luminosos</i>	5%
	<i>Telemóvel</i>	4%
	<i>Gravador</i>	3%
	<i>Manutenção de aparelhos</i>	1%
	<i>TV</i>	1%
	<i>Painéis informativos</i>	1%
	<i>Vídeo Câmara</i>	1%
	<i>Sistemas de vibração</i>	1%
<i>Recursos Humanos (25%)</i>	<i>Não especifica o recurso humano</i>	12%
	<i>Tradutores/interpretes LGP</i>	11%
	<i>Profissionais com formação</i>	1%
	<i>Psicóloga para dar apoio</i>	1%
<i>Recursos Educacionais (20%)</i>	<i>Não especifica o recurso educacional</i>	5%
	<i>Mais escolas especiais com currículos adaptados</i>	13%
	<i>Ensinar LGP como 2ª língua</i>	3%
	<i>Intervenção precoce a nível educativo</i>	1%
	<i>Centro de recursos com salas adaptadas</i>	1%
<i>Recursos Económicos (10%)</i>	<i>Não especifica o recurso económico</i>	5%
	<i>Ajudas económicas para adquirir ajudas técnicas</i>	4%
	<i>Acesso a Emprego</i>	1%
<i>Outros (2%)</i>	<i>Políticas que ajudem a superar dificuldades</i>	2%
	<i>Não responde</i>	32%

A maioria dos inquiridos (61%) referiu recursos tecnológicos: destes 21% não especificaram quais, uma grande percentagem referiu a prótese auditiva (39%). Outros recursos referidos foram: sistema FM, implante coclear, computador, etc. (de salientar que houve sujeitos a referirem em simultâneo mais do que um recurso, daí o somatório ultrapassar os 61%). Os recursos humanos foram apontados por 25% dos inquiridos: destes 12% não especificaram quais, tendo havido uma grande percentagem a referir “tradutores/interpretes LGP” (11%). Os recursos educacionais foram apontados por 20% dos inquiridos, tendo uma grande percentagem referido “mais escolas especiais com currículos adaptados” (13%). Os recursos económicos só foram mencionados por 10% dos sujeitos; os restantes apontaram a importância do apoio financeiro para aquisição de ajudas técnicas.

### **3.5.3. Entrevista**

Como já referimos anteriormente, as entrevistas terão como objetivo a recolha de informação complementar, proporcionando deste modo uma visão mais alargada sobre o problema em estudo.

#### **3.5.3.1 O Profissional na Área de Audiologia**

Podemos concluir com esta entrevista o seguinte:

A faixa etária que normalmente recorre à prótese auditiva é a pediátrica e a geriátrica; mas, quando se trata de pacientes jovens, estes têm um papel muito ativo, tanto na escolha do equipamento como no processo de reabilitação. É da responsabilidade do audiólogista indicar, dentro dos diversos modelos e gamas de aparelhos, a que mais se adapta a cada paciente. A exemplo, e dentro da marca Widex, existem próteses de muitos modelos e potências cujo preço pode ir dos 1400€ aos 4000€. Mas quando se trata de um implante coclear, este pode custar cerca de 25000 €, sem contar com a cirurgia o internamento e a reabilitação.

O Audiologista afirmou ainda que um dos maiores receios que os pacientes têm é de não terem o benefício que desejam, visto esta ser a única forma de integração destes indivíduos na sociedade civil, que teima em não os compreender e que lhes dificulta o acesso à formação profissional, ao emprego e ao desenvolvimento e independência pessoal.

#### **3.5.3.2 À Profissional na Área da Educação Especial**

De seguida apresenta-se a síntese relevante da informação obtida através desta entrevista.

O grau de aceitação da deficiência dos filhos, por parte dos pais, é uma questão muito complexa, pois uns têm mais dificuldade do que outros em aceitar o problema dos filhos. De uma maneira geral, a reação é positiva, mas uns estão mais preocupados com a sua aprendizagem, enquanto outros se preocupam mais com a independência dos seus filhos. Por norma, os alunos com perda auditiva são desconfiados, teimosos, muito

críticos, pouco tolerantes e exigentes em relação ao ouvinte. Essa desconfiança deve-se ao facto de viverem no mundo dos ouvintes, o que significa que os seus recursos são em menor escala e causadores de desvantagem, gerando assim a insegurança. Essa insegurança também se deve, ao facto de não terem a noção do que se passa à sua volta, pois estão muito centrados neles próprios, acabando por não ficarem com uma ideia concreta da realidade (a nível social, cultural, económico, ideológico...). Deste modo, têm muita relutância em aceitar outro ponto de vista diferente do seu. Quanto ao tipo de dificuldades escolares, decorrentes da deficiência auditiva, por norma, situam-se ao nível da escrita e da oralidade, visto apresentarem grandes falhas no domínio da língua portuguesa. Esta falha de recursos linguísticos e conceitos, vai pesar negativamente, quando têm de lidar com os conteúdos das diferentes áreas / disciplinas. A consequência desta situação, por vezes, é o desinteresse e o abandono escolar. A grande percentagem dos alunos surdos estuda no ensino regular, uma vez que não existem escolas especializadas em número suficiente, para dar resposta à quantidade de alunos com estas características.

Quanto às tecnologias utilizadas pelos alunos, estas são auxiliares de extrema importância, pois vêm colmatar e/ou completar falhas provocadas pela perda auditiva a nível escolar, a nível da integração e a nível social. Embora possam acarretar implicações pessoais para aqueles que as utilizam, as tecnologias vêm facilitar a vida diária destes alunos criando-lhes uma maior autonomia e autoconfiança.

### **3.5.3.3 A Pessoas com perda auditiva e uso de tecnologias**

Através destas entrevistas ficámos a conhecer a opinião de algumas pessoas com perda auditiva, que nos afirmam que as pessoas com perda auditiva apresentam um grau elevado de insegurança devido ao facto de viverem no mundo dos ouvintes e os seus recursos serem manifestamente menores, o que lhes causa uma grande desvantagem. À falta de confiança em si próprios, associa-se a baixa autoestima que, por vezes, conduz ao isolamento social. Assim, as tecnologias, embora com todas as implicações que possam acarretar, são extremamente importantes na vida destas pessoas, com algum défice auditivo, pois melhoram em muito a sua qualidade de vida, tanto a nível pessoal como na relação com os outros.

## Parte IV

---

### Discussão dos resultados

#### **4. Discussão comentada dos resultados obtidos**

Como já foi referido anteriormente, os sujeitos em estudo foram selecionados em Escolas, Faculdades da Região da Grande Lisboa e Vale do Tejo, sendo estudantes do 1º, 2º, 3º ciclo do ensino secundário e do ensino superior. Trata-se de Pessoas com problemas auditivos de ambos os sexos e com idades compreendidas entre os 7 e os 26 anos de idade. Contudo, a maioria dos alunos que respondeu ao questionário tem entre 13 a 18 anos de idade, de ambos os sexos, sendo na sua esmagadora maioria de nacionalidade portuguesa e mais de metade frequenta o 3º ciclo do Ensino Básico.

No que se refere às tecnologias de apoio, a maioria dos alunos tem uma ideia muito positiva sobre as mesmas, embora com todas as implicações que possam acarretar. Igual ideia nos referem, nas suas entrevistas, pessoas com perda auditiva que utilizam tecnologias. Dizem estas serem extremamente importantes na sua vida, pois melhoram em muito a sua qualidade de vida, tanto a nível pessoal como na relação com os outros.

A nível escolar dizem ser apenas satisfatória. A maioria dos alunos, com défice auditivo, utiliza algum tipo de tecnologias, como exemplo, a prótese auditiva, o computador ou outro meio auxiliar. Contudo, é de salientar que a faixa etária dos 13 aos 18 anos foi a que menos importância deu aos meios tecnológicos.

Os alunos com défice auditivo, embora admitam ter algumas dificuldades a nível das aprendizagens, consideram-se: alunos Muito Bons (22%), Bons (39%) e Médios (32%).

Por outro lado, estes alunos, na sua maioria, consideram-se pessoas desconfiadas (34%), pouco faladoras (34%) e tímidas (28%).

Quando foram feitas as comparações entre os sexos masculino e feminino, verificamos que na autoavaliação o sexo feminino tem uma ideia mais negativa de si próprio do que o sexo masculino.

Quanto ao relacionamento com os outros, estes alunos dão-se bem com o seu grupo de pares (81%) e com os adultos (69%).

Verificamos ainda que (74%) dos alunos sentem dificuldades no seu dia-a-dia. Ao nível da comunicação e das aprendizagens a percentagem sobe para (91%). Estes problemas são mais sentidos na faixa etária dos 13 aos 18 anos, com uma



percentagem de 90,4%, e de 64% na faixa etária dos 7 aos 12 anos, enquanto os alunos com mais de 18 anos apresentam uma percentagem de 60%.

É de salientar que a maioria destes alunos tem pais ouvintes, (havendo apenas uma pequena percentagem (4%) em que um dos progenitores tem um défice auditivo), o que explica que o principal meio de comunicação seja a comunicação oral.

O Grupo de Profissionais que contactam diariamente com alunos portadores de deficiência auditiva no ambiente educativo e que responderam ao questionário são, na sua maioria, professores, predominantemente do sexo feminino e com idades compreendidas entre os 30 e os 49 anos. O Grupo de sujeitos conhecedores de Pessoas com perda auditiva e que responderam ao questionário são, na sua maioria, do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 31 e os 56 anos, e com profissões intelectuais e científicas.

Ambos os Grupos estão de acordo em algumas questões:

Na opinião destes dois Grupos, os alunos com algum défice auditivo são considerados pessoas normais, com dificuldades tanto nas suas relações pessoais como na sua integração escolar e profissional, e não os consideram dependentes de outras pessoas, como aliás é referenciado pelo audiólogista, na sua entrevista, quando diz que “os pacientes jovens têm um papel muito ativo, tanto na escolha do equipamento como no processo de reabilitação”. Para estes dois Grupos, estes alunos são desconfiados, teimosos, determinados e com tendência ao isolamento/introversão. Quanto ao ensino mais adequado para este tipo de alunos, apontam o ensino regular como o “ideal”, pois, segundo estes dois grupos este ensino estimula o desenvolvimento académico e favorece a dita compreensão e aceitação das diferenças. Em contrapartida, as pessoas que defendem o ensino especial e que responderam ao questionário, em ambos os grupos, referem que os alunos tem lacunas de aprendizagem/atraso académico e que não conseguem acompanhar as matérias no ensino regular, como aliás é salientado pela profissional de ensino especial na entrevista concedida que as turmas do ensino regular tem um grande número de alunos e que os profissionais do ensino especial estão mais habilitados. Em relação ao abandono escolar dos alunos com algum défice auditivo, as razões mais apontadas, foram: as dificuldades de comunicação, a falta de preparação dos profissionais, as lacunas de aprendizagem/atraso académico, o sistema de ensino pouco preparado e a falta de apoios. A maioria considera que a escola não fez as adaptações necessárias para receber alunos com perda auditiva. Por outro lado, segundo os mesmos, também não existem mecanismos, estruturas que respondam eficazmente à

necessidade de informação sobre todos os aspetos da deficiência, reabilitação e integração das pessoas com perda auditiva na sociedade. No que se refere às tecnologias de apoio, ambos os Grupos têm uma ideia muito positiva sobre as mesmas, embora com todas as implicações que estas possam acarretar. Reconhecem que são extremamente importantes na vida dos alunos, com algum défice auditivo, pois melhoram em muito a sua qualidade de vida. Segundo os Grupos, o tipo de ajudas técnicas de que esta população tem mais necessidade são: as próteses auditivas, o sistema FM, o computador, os sistemas de alertas luminosos e o telefone adaptado. Quanto às políticas do estado, estes dois Grupos tem uma ideia negativa, considerando-as contraditórias. Apontam a “ignorância” como a principal razão da sociedade ter muita dificuldade em incluir a pessoa com perda auditiva e nada ser feito para divulgar à comunidade em geral os procedimentos a ter para com esta população alvo. Apontam a falta de apoios humanos, tecnológicos e logísticos para satisfazer as necessidades desta população. Ambos os Grupos discordam quanto às seguintes questões:

No Grupo dos Profissionais, a sua maioria considera que o ensino tem meios/recurso para facilitar a acessibilidade às aprendizagens e inclusão destes alunos; enquanto no outro Grupo existem divergências de opiniões quanto a esta questão (sim 45% e não 46%).

Quando estes dois Grupos se encontram na presença de alunos, com alguma perda auditiva, o seu principal meio de comunicação é:

- Para os Profissionais “ouvintes” é a comunicação oral 72,2%, gestual 50%, labial 16,4% e misto 13%

- Para os Profissionais com “algum défice auditivo”, utilizam o misto 42,8%, oral 35,5% e o gestual 28,4% e o labial 7,1%.

- Para as Pessoas que conhecem alguém com perda auditiva, “ouvintes” é a comunicação oral 87%, gestual 27,3%, misto 9,1%, labial 3,9%

- Para os Sujeitos conhecedores de Pessoas com perda auditiva “com algum défice auditivo” utilizam a comunicação oral 65%, gestual 26%, misto 26% e labial 4,3%

Embora alguns utilizem mais que um meio de comunicação associado à comunicação oral, a comunicação oral acaba por ser a comunicação predominante em qualquer dos Grupos.

## **Conclusão e Linhas de Investigação Futura**

### **Síntese conclusiva**

Este estudo sob o tema “A Vida Escolar e Social dos Alunos com Deficiência Auditiva: o impacto das tecnologias de apoio” pretende explicitar a evolução da polémica não resolvida na educação de surdos e de produzir a sua própria perspetiva crítica. Neste contexto e como conclusão, diria que se torna necessário e imperioso que as crianças que nascem com uma surdez profunda sejam logo, em tenra idade, acompanhadas por técnicos/professores que, individualmente ou em grupo, lhes comecem a dar as noções básicas da linguagem ligada aos objetos, às pessoas, às sensações, etc. Só assim elas estarão aptas a serem integradas em escolas de ouvintes. Uma vez aí, começa outra etapa da vida destas crianças, que é a socialização e a sua plena integração. Embora acompanhadas por um professor (especializado em ensino especial) para as ajudar a perceber e entender tudo o que lhes é dito, é com os colegas que elas vão ter a noção exata da sua diferença, da amizade, da tolerância e da concorrência. É um erro grosseiro pensar que qualquer criança surda pode frequentar uma escola de ensino regular, sem primeiro ter a noção exata do seu grau de incapacidade, das características da família que o rodeia e da altura em que se deu essa incapacidade. Se se tratar de uma criança que ensurdeceu quando já tinha conhecimentos adquiridos (como a fala ou a escrita) e com pais ouvintes que sempre puderam e a souberam estimular, é mais provável que a sua integração possa ser uma boa aposta. Mas se, pelo contrário, se tratar de uma criança surda profunda, mesmo estimulada por pais ouvintes, o seu percurso académico tem necessariamente de ter lacunas. Neste caso, só as escolas especiais estarão à altura de dar resposta a esta situação, no sentido de lhe dar as bases com vista a uma possível integração no mundo ouvinte. A este propósito, SKLIAR (1998) refere que:

um programa de inclusão de alunos surdos no ensino regular deve ter presente que compreender a surdez em seu sentido mais amplo equivale a conhecer o caráter visual do sujeito surdo” (Citado por Filho, 2011).

Quando estes princípios não são respeitados, estas crianças vão engrossar a lista do abandono escolar. Assim podemos afirmar que a razão do abandono precoce da escola prende-se invariavelmente com o insucesso escolar. Por outro lado, as novas tecnologias são, sem sombra de dúvida, uma ajuda preciosa para quem as pode ter e que faz uso delas, mas por si só não chegam para garantir o sucesso escolar. As dificuldades de comunicação, a falta de preparação dos professores que têm estas crianças como alunos, a falta de apoios técnicos e logísticos das escolas, a falta de currículos alternativos para este tipo de população, o atraso académico que estes alunos apresentam devido às lacunas de aprendizagem, levam à dificuldade de integração ao insucesso escolar e consequentemente ao abandono escolar. E embora tivesse havido algumas medidas, por parte das autoridades, para minimizar a situação, da pessoa portadora de deficiência auditiva, elas não passaram, em alguns casos, de medidas paliativas, pouco coerentes e que demonstram uma total falta de conhecimento do que é ser” uma pessoa portadora de deficiência auditiva”. No seu estudo Lorenzetti (2003):

verificou que, apesar dos sentimentos de medo em lidar com as diferenças, as interações foram acontecendo aos poucos e contribuíram para o processo de inclusão. As visões estereotipadas e as resistências foram superadas. Diante das dificuldades encontradas pelos professores, a busca de alternativas contribuiu para a realização da prática inclusiva. Mas, segundo a autora é necessário investir na formação dos professores e inserir a língua de sinais nos espaços escolares. (Citado por Filho, 2011).

Também Leão (2004), na sua investigação, verificou que:

os resultados evidenciaram que os professores sentem-se despreparados para trabalhar na inclusão devido à formação deficitária que receberam, o que demonstra que os docentes não estão devidamente capacitados para este novo desafio presente na escola.

Verificou também que os professores possuem uma baixa expectativa quanto à aprendizagem dos alunos surdos quando comparadas com as expectativas nutridas em relação aos alunos ouvintes. Para a pesquisadora, essa expectativa do professor quanto ao aprendizado do aluno surdo pode influenciar o desempenho académico deste aluno.

Para superar essas dificuldades, a pesquisadora propõe que haja investimentos na formação dos professores de forma a demonstrar que o aluno surdo possui potencial e competência para frequentar o ensino regular e que, diante dos desafios impostos pela inclusão, a formação dos professores deve ser uma prioridade, seja ela inicial ou continuada, porque o novo contexto educacional

exige profissional qualificado e capaz de valorizar a diversidade presente na sala de aula. Todo esse processo de formação dos professores, de acordo com a pesquisadora deve levá-los a serem mais sensíveis às diferenças e capazes de interagir neste novo contexto de modo a contribuir para a construção de uma escola inclusiva. (Citado por Filho, 2011).

Assim é preciso que se desenvolva uma pedagogia equilibrada para dar resposta às necessidades educativas especiais destes indivíduos. A aprendizagem deve, portanto, ajustar-se ao ritmo de cada criança, procurando dar resposta às suas necessidades específicas, e não serem as crianças a adaptarem-se ao ritmo de um qualquer processo educativo traçado em nome delas. Para um surdo ou para um surdocego, é essencial que seja introduzido no seu currículo de aprendizagem a língua gestual, pois é o seu principal meio de comunicação com a comunidade. Ao não ser assegurado pelas escolas (especiais ou de referência) um programa pedagógico específico e um corpo docente que assegure essa especificidade, trabalhamos em sentido contrário ao conceito de inclusão.

A educação inclusiva pressupõe dar ao indivíduo, com necessidades educativas especiais, as ferramentas e os apoios necessários (como a tolerância e a compreensão) para que ele consiga saber gerir as suas incapacidades e os seus medos, de modo a tornar-se num indivíduo socialmente ajustado, autónomo e competitivo. “Porque somos todos diferentes” é preciso, e imperativo, que se elaborem currículos opcionais, (feitos com a partilha de saberes da comunidade surda, de um intérprete de língua gestual e de um professor), para que deles beneficiem todas as crianças. Também é crucial que o corpo docente das escolas tenha a preparação necessária, para conseguir levar a instrução a todo o universo escolar que lhe é confiado, porque a simples presença de um intérprete de língua gestual, na sala de aula, não chega. É necessário que o intérprete tenha conhecimentos e noções sobre as várias matérias, para poder através da língua gestual apresentar o conceito cientificamente correto. Muitas vezes torna-se necessário encontrar terminologias (gestos) específicas para interpretar conceitos ou matérias.

Assim, era de toda a conveniência que os próprios professores fossem os intérpretes de língua gestual, criando a possibilidade de uma aprendizagem bilingue, muito desejável para a educação das crianças surdas. Reforçando esta ideia Lacerda (2009, p.60) refere que:

a educação bilíngue é algo muito complexo, pois somente a presença do intérprete em sala de aula não garante que as questões metodológicas sejam

respeitadas e impeça o aluno surdo de “permanecer às margens da vida escolar, usando uma língua restrita à sua relação com o intérprete”. A língua de sinais deve circular no contexto escolar, ser respeitada e possibilitar a construção de conhecimentos (Citado por Filho, 2011).

Na impossibilidade das escolas terem professores qualificados para o fazerem, estes deveriam planificar e preparar as aulas em conjunto com os profissionais de língua gestual, pois só assim os intérpretes poderão desenvolver a proposta curricular. Nesta linha, Filho (2011) defende que é importante que, logo desde o início do processo de aprendizagem, se invista na comunicação entre os intervenientes do ensino /aprendizagem, ou seja, entre o professor, aluno surdo e intérprete de língua gestual.

Por outro lado, a presença de um professor com deficiência auditiva na sala de aula, proporcionaria ao aluno surdo aprender, de uma forma natural, a conviver e a aceitar a diferença, desenvolvendo o processo de identificação com o seu semelhante e a sua autoestima.

Os próprios pais tirariam lucros desta situação, visto que, sempre que se dirigissem ao professor surdo, aprenderiam a comunicar e a acreditar no seu próprio filho, aceitando a sua diferença.

A este respeito é de louvar o esforço feito em uma escola pública do Brasil, onde um projeto-piloto inseriu no currículo da escola a língua gestual (língua de sinais) como língua obrigatória para todos os alunos que a frequentam, sejam eles alunos ouvintes, professores ou alunos com deficiência auditiva, com a ideia que “só todos falando a mesma língua é que se entendem”. Este projeto-piloto tem possibilitado aos alunos com deficiência auditiva, uma verdadeira integração social, uma vez que todos passaram a falar e entender a mesma língua. Deste modo, e logo muito cedo, estes alunos aprendem a conviver com a diferença a pare da instrução.

(<http://www.youtube.com/watch?v=xWjvERynS6I&feature=share>).

É do conhecimento geral que a consciencialização dos problemas leva a ideias e alternativas, que nem sempre requerem o dispêndio de avultadas quantias de dinheiro ou grandes transformações. A vontade e o empenho em resolver o problema da integração do aluno, com deficiência auditiva, levam que alguns governos apostem seriamente em currículos alternativos com resultados muito promissores, em tempos relativamente curtos.

### **Propostas para futuros trabalhos de investigação**

Como é obvio, as conclusões deste estudo não poderão deixar de ser provisórias e serão conversíveis em questões a discutir e a re(investigar). Uma das propostas que consideramos será realizar o trabalho com uma amostra de maior dimensão e aleatória, de modo a permitir a extrapolação dos resultados do estudo para a população considerada. Outra das propostas será realizar um estudo de forma a construir uma base de trabalho junto das identidades competentes, com o fim de alterar o percurso inevitável de discriminação na vida escolar e social dos indivíduos com deficiência auditiva, de modo a que se possa recrear o conceito de inclusão. Até agora a pseudo inclusão da população alvo deste estudo passa pela frequência de escolas regulares de alunos ouvintes ou pela frequência de escolas de referência, só para surdos. Porque não criar escolas integradas para surdos, com frequência aberta a alunos ouvintes, onde a palavra de ordem fosse a interação, o companheirismo e o respeito pela diferença?

Outra das propostas que fica subjacente à proposta anterior era a criação da língua gestual como língua curricular obrigatória, tal como o inglês ou o francês.

Indo mais longe e no propósito de resolver de raiz a discriminação desta população, porque não começar por criar, ao nível nacional, um serviço de registo de todos os indivíduos surdos numa base de dados virtual, onde cada indivíduo era registado com um número, que lhe permitiria ter acesso a todo e qualquer esclarecimento. Esse esclarecimento contemplaria toda a informação sobre os seus direitos e a maneira mais cómoda em aceder a eles, bem como dispensaria o gasto de energia na vida do dia-a-dia.

O simples facto de um surdo, previamente, se poder informar sobre os papéis que deve preencher ou onde se dirigir (quando a sua presença é imprescindível) para ser acolhido da melhor forma (como no caso de uma repartição, de um banco, no hospital, etc.) faz toda a diferença. Por outro lado, porque não distribuir computadores adaptados, a preço simbólico, tal como no caso dos computadores Magalhães, para os ouvintes? Neste caso, e tratando-se dos surdos profundos, muito mais se justificaria! A comunicação de um surdo profundo com a sociedade ou se faz através de um intérprete de língua gestual (que fica dispendioso), ou através de um computador adaptado.

Algumas iniciativas, embora particulares, puseram em marcha um projeto piloto junto dos Bombeiros de Queluz, (que hoje já são referência no concelho de Sintra) onde todos os membros da corporação foram convidados a frequentar um curso de Língua Gestual, para poderem atender à população não ouvinte. Assim, são eles próprios que recebem as chamadas de um simples telemóvel, interpretam o pedido e encaminham a solicitação de ajuda, para o centro operacional ou, no caso disso, para a polícia (que já começou a aderir a esta iniciativa).

São estes e outros projetos que nos fazem acreditar que a possibilidade de suavizar a vida destas pessoas, que tiveram a infelicidade de vir ao mundo com um défice, é possível e desejável. Resta que haja empenho e boa vontade da parte da sociedade que os acolheu.



## Referências

### a) Bibliográficas

- Aimard, P. (1986). *A Linguagem da Criança*. Brasil: Porto Alegre. Editora: Artes Médicas. 35.
- Almirall, Soro-Camats, & Bultó (2003). *Sistemas de Sinais e Ajudas Técnicas para a Comunicação Alternativa e a Escrita: Princípios Teóricos e Aplicações*. São Paulo. Editora: Livraria Santos. 1 – 260.
- Amaral (1999). *A Especificidade da Criança Surda: O Aluno Surdo em Contexto Escolar*. Editor: Ministério da Educação. Lisboa. Janeiro. 42.
- Azevedo (2008). A Pedagogia e a Didáctica da Educação On-line. In. Ricardo Vidigal Silva & Anabela Vidigal Silva (Org.). 2005. *Educação, Aprendizagem e Tecnologia: Um Paradigma para Professores do Séc. XXI*. Lisboa. Edições Sílabo. 85 – 86.
- Baptista, J.A. (2008). *Os surdos na escola – A exclusão pela inclusão*. Vila Nova de Gaia. Edição: Fundação Manuel Leão. 15 – 342.
- Beauvoir, S. (1949). *O Segundo Sexo*. Lisboa. Bertrand Editora. 9 – 353.
- Brandão, M.T. (2007). Inclusão de Crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) na Creche no Jardim Infantil – Elementos de Sucesso. In David Rodrigues e Maria Bibiana Magalhães (org.) *Aprender juntos para aprender melhor*. Lisboa. Faculdade de Motricidade Humana. 77 – 106.
- Brito, A.M. (2001). São todos diferentes mas de igual valia. In J. B. Duarte (org.), *Igualdade e Diferença numa escola para todos – contextos, controvérsias, perspectivas*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas. 165 – 186.
- Capa & Rego (1999). *Estratégias de Intervenção em Contexto Escolar: O Aluno Surdo em contexto escolar*. Lisboa. Editor: Ministério da Educação. 32.
- Caraça, J. (1933). A cultura Integral do Individuo – Problema Central do Nosso Tempo. In *Cadernos da «Seara Nova», Secção de Estudos Políticos e Sociais* (1941). Lisboa. Edição Seara Nova. 5 – 49.
- Caraça, J. (1993). *Do Saber ao Fazer: porquê organizar a Ciência?*. Lisboa: Editora Gradiva. 40 – 53.

- Cardoso, Jorge (2006). Sexualidade e Deficiência – Adaptação Psicológica e Sexualidade na Lesão Medular. In, *Séries Psicologia e Saúde*. Coimbra. Edição: Quarteto. 41 – 42.
- Cardoso, M. (2000). *Coletânea de Relatos de Experiências e Posters Apresentados no IV Coinfe Congresso de Informática na Educação*. Novembro. Rio de Janeiro. Editora: Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 141 - 142.
- Cavaco, H. (1991). Ofício do Professor: O Tempo e as Mudanças. In, Nóvoa, A (org.) *Profissão Professor*. Porto. Porto Editora. 190.
- Carvalho, M. G. (1999). *A História de Vida de um Surdo: Análise da Emergência de uma Identidade e de uma Cultura*. Porto: Instituto Politécnico do Porto. Pot-Graduation Dissertation. 22.
- Carvalho, P.V. (2007). *História dos Surdos no Mundo e em Portugal*. Lisboa. Editora: Surd´Universo. 5 – 169 / III – XXXV.
- CFHE (2007). *Accessibilité numérique: Pour le plein accès des personnes handicapées aux technologies de l'Information et de la Communication (TIC). Une dynamique européenne*. Paris. Conseil Français Des Personnes Handicapées Pour Les Questions Européennes. 1 – 52.
- Colin, D. (1978). *Psychologie de L'Enfant Sourd*. In *Collection D'Orthophonie*. França: Paris. Editora: Masson. 16.
- Cortelazzo (1997). *Coletânea de Relatos de Experiências e Posters*. In, Dornelles, L (2000). *IV Coinfe Congresso de Informática na Educação*. Novembro. Rio de Janeiro. Editora: Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 21.
- Domingues, D. (s.d.). *Professores e Prática Pedagógica na Escola de Massas*. Lisboa, I.S.C.S.P. 26 - 76.
- Dornelles, L (2000). *Coletânea de Relatos de Experiências e Posters Apresentados no IV Coinfe Congresso de Informática na Educação*. Novembro. Rio de Janeiro. Editora: Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 21.
- Dortier, J.F. (2006). *Dicionário das Ciências Humanas*. Lisboa: CLIMEPSI Editores. 1º Edição. Maio. p. 490.
- EUSTAT (1999) - *Educação em Tecnologias de Apoio para Utilizadores Finais: Linhas de Orientação para Formadores*. Projeto DE 3402. Deliverable DO6.3. Portugal.
- Esteves, J. (1991). Mudanças Sociais e Função Docente. In. Nóvoa, A. (org.) *Profissão Professor*. Porto. Porto Editora. 95 - 113.

- Felgueiras (1999). *A Especificidade da Criança Surda: O Aluno Surdo em contexto escolar*. Editor: Ministério da Educação. Lisboa. Janeiro. 51.
- Ferin, I. (2002). *O que é comunicação e cultura do quotidiano*. Quimera. 21 – 151.
- Fernandes, E. (1990). *Psicologia da Adolescência e a Relação Educativa*. Porto: Edições ASA. 189.
- Fernandes, R. (1977). *Educação: Uma Frente de Luta*. Lisboa, Livros Horizonte. 136.
- Fernandes, R. (1989). *Nas Origens do Ensino Especial. O Primeiro Instituto de Surdos-Mudos e Cegos*. Educação Especial e Reabilitação. Vol. 1, nº 2, Dezembro. Lisboa: Editora Universidade Técnica de Lisboa Faculdade de Motricidade Humana. 67 – 82.
- Ferreira, António Vieira (2006). *Roteiro Comunicacional da Educação de Surdos*. Porto: Universidade Portucalense Infante D. Henrique. Tese de Doutoramento. 110 – 116.
- Ferreira, António Vieira (1993). Educação Bilingue – Uma hipótese para a comunidade surda. In., *COM MVNI CARE – Revista de Comunicação*. Porto. Edição APECDA. 35 – 38.
- Figueiredo, A.D. (2000). Textos da Conferência Internacional *Novo Conhecimento. Nova Aprendizagem*. Lisboa: Editora Fundação Calouste Gulbenkian – Serviço de Educação e Bolsas. 81.
- Fonseca, A. (1987). *Coragem de viver*. 2ª Edição. Lisboa: Edições Paulistas. 175.
- Fonseca, V. (1997). *Educação Especial – Programa de Estimulação Precoce*, 2ª Edição: Outubro de 1997, Lisboa: Editorial Notícias. 6 – 217.
- Freire, P. (1999). *Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, Editora Paz e Terra (Coleção Leitura). 107.
- Frost, G. (2006). A delicada arte da persuasão. In *Revista Inteo*. Dinamarca: Editora Windex Communications. 24 – 25.
- Giddens, A. (2000). *O Mundo na Era da Globalização*. Lisboa: Editora Presença, 28 - 29.
- Goffam (1980). *Representações do eu na vida de todos os dias*. In. Goffam, E. (1990). Lisboa. Edição Vozes.
- Gonçalves, J. (1990). A Carreira dos Professores Primários. In A. Nóvoa (2000) *Vidas de Professores*. 2ª ed. Porto. Porto Editora. 141 – 169.
- Grácio, R. (1981). *Educação e Processo Democrático em Portugal*. Lisboa. Livros Horizonte. 106.

- Guiddens, A. (2008). *Sociologia*. 6ª Edição. Lisboa. Edição: Fundação Calouste Gulbenkian. Capítulo 12. 300 – 362.
- Habib, A. (2003). *Bases Neurológicas dos Comportamentos*. Lisboa: Climepsi Editores. 155 – 170.
- Innes, B. (2001). *Tortura: na política e na religião da Antiguidade aos nossos dias*. Mira-Sintra – Mem Martins. Editorial Inquérito. 5 – 226.
- Instituto Segurança Social (2005). *Manual de Boas Práticas – Um guia para o acolhimento residencial das pessoas em situação de deficiência*. Lisboa: Edição Instituto da Segurança Social, I. P. 129 – 132.
- Jiménez, Prado, Moreno & Rivas (1997). O Deficiente Auditivo na Escola. In *Necessidades Educativas Especiais*. Capítulo XV. 1ª Edição. Lisboa: Editora Dinalivro. 369.
- Kingsley, Emily Perl. (1987). *Welcome to Holland*. Tradução portuguesa de Nuno Lacerda: Bem-Vindos à Holanda. In *Revista CERCILEI 2003*. Leiria. Edição: CERCELEI.
- Leão, A.M.C. (2004). *O processo de inclusão: a formação do professor e sua expectativa quanto ao desempenho acadêmico do aluno surdo*. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos. Dissertação de Mestrado.
- Leitão, F. R. (1996). As Representações dos Professores de Educação Especial e as Necessidades das Famílias. In Filomena Pereira, 1996. *As Representações dos Professores de Educação Especial e as Necessidades das Famílias*. Lisboa. Editora: Secretariado Nacional de Reabilitação. VI – 20.
- Mantoan (1997). A Informática com Alunos Especiais: cuidados na escolha do software. In Cardoso (2000). *Coletânea de Relatos de Experiências e Posters Apresentados no IV Coinfe Congresso de Informática na Educação*. Novembro. Rio de Janeiro. Editora: Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 141.
- Marc Bogdanowicz (1994). Escola – Família: Uma relação em processo de reconfiguração. In. Silva, P. & Stoer, S. R. (orgs.), 2005. *Colecção Ciências da Educação Séc. XXI nº21* Porto: Ed. Porto Editora. 15.
- Maroco, J. (2010). *Análise Estatística Com o PASW Statistics (ex-SPSS)*. Editor: Report Number.
- Marchesi, A. (1993). *El Desarrollo Cognitivo y Lingüístico De Los Niños Sordos*. Madrid: Alianza Editorial.

- Marques (1999). *Estratégias de Intervenção em Contexto Escolar: O Aluno Surdo em contexto escolar*. Editor: Ministério da Educação. Lisboa. Janeiro. 53.
- Martins (1984). Educação e Linguagem. In, Melo, A.P. & al (1984). *A criança deficiente auditiva. Situação Educativa em Portugal*. Lisboa. Edição: Fundação Calouste Gulbenkian. 5 – 27.
- Mauduit, J. (1972). *Temas e Problemas - A Revolta das Mulheres*. Lisboa. Moraes Editores. 9 – 305.
- Melo, A.P. & al (1984). *A criança deficiente auditiva. Situação Educativa em Portugal*. Lisboa. Edição: Fundação Calouste Gulbenkian. 5 – 259.
- Menezes, P. & Teixeira, F. (2001). Projecto; Team – Teaching – Promoting Autonomy. In. J. B. Duarte (org.), *Igualdade e Diferença numa Escola para todos – contextos, controvérsias, perspectivas*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas. 154 – 157.
- Messa, A.A. & Fiamenghi Jr. G.A. (2008). O impacto da deficiência nos irmãos: histórias de vida. In Revista *Ciências & Saúde Colectiva*, nº 15, São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2010. 529 – 538.
- Moore, L. (2006). A delicada arte da persuasão. In Revista *Inteo*. Dinamarca: Editora Widex Communications. 24 – 25.
- Morgado, J. (1997). *A Relação Pedagógica*. Lisboa. Editorial Presença. 15.
- Neves, Josélia (2005). *Audiovisual Translation: Subtitling for the Deaf and Hard – of – Hearing*. Tese de Doutoramento. Londres: Universidade de Surrey Roehampton.
- Neves, Josélia (2007). *Guia de Legendagem para Surdos – vozes que se Vêem*. Edição: Instituto politécnico de Leiria e Universidade de Aveiro. 1ª Edição. 8 – 94.
- Nicolau (2005). Educação, Aprendizagem e Tecnologia – Um Paradigma para Professores do Séc. XXI. In Silva, R e Silva, A. (org.). *Colecção APGC Associação Portuguesa para a Gestão do Conhecimento*. Lisboa. Edições Sílabo. 9.
- Nóvoa, A. (1989). *Os Professores – Quem são? Donde vêm? Para onde vão?*. Cruz Quebrada, I.S.E.F. – Serviço de Edições. 10 - 75.
- Oléron, Pierre (1950). *Les Sourds-Muets*. Paris , PUF. 126.
- Oliveira, R.A. (2009). A reintegração socioprofissional das pessoas com deficiências adquiridas por acidentes de trabalho. *Colecção Informar nº 2*. Lisboa. Edição Secretariado Nacional para a Reabilitação. 13 – 164.
- Organização Mundial de Saúde (1980). Sexualidade e Deficiência – Adaptação Psicológica e Sexualidade na Lesão Medular. In, Jorge Cardoso (2006). *Séries Psicologia e Saúde*. Coimbra. Edição: Quarteto. 41 - 42.

- Papert, S. (2000). Textos da Conferência Internacional In *Novo Conhecimento. Nova Aprendizagem*. Lisboa: Editora Fundação Calouste Gulbenkian – Serviço de Educação e Bolsas. 65.
- Pereira, P. (1996). *As Representações dos Professores de Educação Especial e as Necessidades das Famílias*. Lisboa. Editora: Secretariado Nacional de Reabilitação. 17 – 21.
- Pereira e Simões (2005). *Integração Social e Reabilitação - Atitude Face à Diferença*. in caderno. Lisboa. Edições Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana. 25.
- Pinto, C., (1995). *Sociologia da Educação*. Alfragide. Edição: McGraw-Hill. 147 - 152.
- Piva Júnior (2000). *Coletânea de Relatos de Experiências e Posters*. In, Dornelles, L (2000). *IV Coinfe Congresso de Informática na Educação*. Novembro. Rio de Janeiro. Editora: Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 21.
- Reis (1999), *Estratégias de Intervenção em Contexto Escolar: O Aluno Surdo em contexto escolar*. Editor: Ministério da Educação. Lisboa. Janeiro. 11.
- Renard (2006). *Léo o Puto Surdo*. In Yves Lapalu. *Colecção BD Surda*. 1ª Edição. Dezembro. Lisboa. Editora: Surd'Universo. 104.
- Rodrigues, D. (1999). *Tecnologia de Informação e Comunicação e Populações Especiais: ser parte do problema ou parte da solução? Revista de Educação Especial e Reabilitação*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana. 27 – 34.
- Roldão, M.C. (2005). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional *Revista Brasileira de Educação*, nº 34, 94-103 (jan/abril 2007).
- Rosa, A.M. (2008). *A Comunicação e o fim das instituições: das Origens da Imprensa Aos Novos Media*. Lisboa. Edições Universitárias Lusófonas. 7 – 189.
- Salgueiro, E.E Guerra (2010). *Jacob Rodrigues Pereira: Homem de bem, Judeu Português do Sec. XVIII, primeiro reeducador de crianças surdas e mudas em França*. (Textos de educação, Serviço de Educação e Bolsas). Lisboa. Editora: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sanches, I. & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. In *Ética Ambiental e Educação nos novos contextos da Ecologia Humana*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas. 63 – 69.
- Secretariado Nacional para a Reabilitação (2010). *Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência e protocolo opcional*. Lisboa. Edição S.N.R. 7 – 41.

- Secretariado Nacional para a Reabilitação (2010). Estudo sobre o impacto da discriminação com base na deficiência nas mulheres. *Colecção Informar nº 6*. Lisboa. Edição S.N.R. 5 – 22.
- Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração de Pessoas com Deficiência (2002). Conselho da Europa – Para a plena cidadania das pessoas com deficiência através das novas tecnologias inclusivas. In *Caderno SNR nº16*, editorial do S.N.R. 41.
- Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração de Pessoas com Deficiência (1998). Sexualidade e Deficiência – Adaptação Psicológica e Sexualidade na Lesão Medular. In Jorge Cardoso (2006). *Séries Psicologia e Saúde*. Coimbra. Edição: Quarteto. 42.
- Sequeira e al. (1981). As Representações dos Professores de Educação Especial e as Necessidades das Famílias. In Filomena Pereira, 1996. *As Representações dos Professores de Educação Especial e as Necessidades das Famílias*. Lisboa. Editora: Secretariado Nacional de Reabilitação. 18.
- Serrano, J. (2007). A Sala de Aula: Porta para a realidade ou para a utopia da Educação Inclusiva? In David Rodrigues e Bibiana Magalhães (org.). *Aprender juntos para aprender melhor*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana/Fórum de Estudos de Educação Inclusiva. 53 – 75.
- Siegal, S. & Castelan, N.J. (1988). *Nonparametric Statistics for the Behavioral Sciences*, 2nd ed., MacGraw-Hill, New-York.
- Silva, M.P.M. (2001). *A Construção de Sentidos na Escrita do Aluno Surdo*. Brasil: Editora Plexus. 10 – 105.
- Silva, P. & Stoer, S. R. (2005). Escola – Família: Uma relação em processo de reconfiguração. In. Silva, P. & Stoer, S. R. (orgs.), *Colecção Ciências da Educação Séc. XXI nº21* Porto: Ed. Porto Editora. 15.
- Sousa, A.B. (2000). *A Criança com Dificuldade de Audição: Na Pré – Escolaridade e no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Edição: Escola Superior de Educação João de Deus. Lisboa. Maio. 109 – 123.
- Skliar, C. (1998). Um olhar sobre o nosso olhar acerca da surdez e das diferenças. In, *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Editora Mediação. 7-32.
- Stoer, S. R. & Magalhães, A. (2005). *A Diferença Somos Nós – A Gestão da Mudança Social e as Políticas Educativas e Sociais*. Porto: Edições Afrontamento. 69 – 79.

- Surd'Universo (2008). *Reconhecimento da Língua Gestual Portuguesa 10 anos: 1997 – 2007*. Lisboa. Edição Surd'Universo.
- Tetzchner, S.V. (1994). Telecomunicações e Incapacidade. In *Colecção: SNR nº1*. Lisboa: Editora Secretariado Nacional de Reabilitação. 1 – 636.
- Valente (1996). A Informática com Alunos Especiais: cuidados na escolha do software. In Cardoso (2000). *Coletânea de Relatos de Experiências e Posters Apresentados no IV Coinfe Congresso de Informática na Educação*. Novembro. Rio de Janeiro. Editora: Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 141 – 142.
- Vardakastanis (2007). *Accessibilité numérique: Pour le plein accès des personnes handicapées aux technologies de l'Information et de la Communication (TIC). Une dynamique européenne*. Paris. Conseil Français Des Personnes Handicapées Pour Les Questions Européennes. 1 – 2.
- Vieira, Égídio (1982). *O 1º Curso para Intérpretes de Língua Gestual Portuguesa. Reabilitação nº 11, Nov. / Dez.* Lisboa: Editora Secretariado Nacional de Reabilitação. 46 – 47.
- Vygotsky (1987). *Pensamento e Linguagem. Colecção Psicologia e Pedagogia*. Brasil: São Paulo. Editora: Livraria Martins Fontes, LTDA. XVII – 132.

#### **b) Eletrónicas**

- Alves, Helena (2009). Surdos não conseguem emprego por falta de Intérprete. [Consultado em 02/03/2010]. (Disponível em WWW:<URL: <http://escoladereferencia.blogs.sapo.pt/23197.html>>).
- ANPES – Education Bilingue. [Consultado em 14/12/2008]. (Disponível em WWW:<URL: [http://membres.lycos.fr/anpes/Educ\\_Bil/educ\\_bil.html](http://membres.lycos.fr/anpes/Educ_Bil/educ_bil.html)>).
- Biometria – EDAP (2007) População, Amostra, Variáveis, Dados. [Consultado em 08/09/2007]. (Disponível em WWW:<URL: <http://www.cultura.ufpa.br/dicas/biome/biodavar.htm>>). 3 - 4.
- Centros Novas Oportunidades (2009) Surdos não conseguem emprego por falta de Intérprete. [Consultado em 02/03/2010]. (Disponível em WWW:<URL: <http://escoladereferencia.blogs.sapo.pt/23197.html>>).
- Comissão Europeia (2005) Comunicação sobre a Sociedade da Informação: Info-Acessibilidade. 13 de Setembro. [COM(2005) 425 final - Não publicada no Jornal



- Oficial]. [Consultado em 08/02/2009]. (Disponível em WWW:<URL: <http://europa.eu/scadplus/leg/pt/s21012.htm>>).
- Constituição da República Portuguesa [Consultado em 24/12/2008]. (Disponível em WWW:<URL: [http://www.portugal.gov.pt/pt/GC17/Governo/Ministerios/MTSS/Programas\\_e\\_Dossiers/Pages/20070117\\_MTSS\\_Prog\\_Acessibilidade.aspx](http://www.portugal.gov.pt/pt/GC17/Governo/Ministerios/MTSS/Programas_e_Dossiers/Pages/20070117_MTSS_Prog_Acessibilidade.aspx)>).
- Diário da República (2008) Diário da República, 1.<sup>a</sup> série — N.º 4 — 7 de Janeiro de 2008 [Consultado em 03/01/2012]. (Disponível em WWW:<URL: <http://dre.pt/pdf1s/2008/01/00400/0015400164.pdf>
- Disabled Peoples' International (2002) Portal do Cidadão com Deficiência. [Consultado em 07/02/2009]. (Disponível em WWW:<URL: [http://www.pcd.pt/biblioteca/docs.php?id=594&id\\_doc=265&id\\_cat=4](http://www.pcd.pt/biblioteca/docs.php?id=594&id_doc=265&id_cat=4)>).
- Emprego e Formação Profissional (2009). Surdos não conseguem emprego por falta de Intérprete. [Consultado em 02/03/2010]. (Disponível em WWW:<URL: <http://escoladereferencia.blogs.sapo.pt/23197.html>>).
- Escola Superior de Tecnologias da Saúde do Porto (2000). O Uso de Tecnologias de Apoio à Comunicação Aumentativa e Alternativa no Indivíduo com Afasia Severa. In., Terapia da Fala. Porto (2003). [Consultado em 01/01/2012]. (Disponível em WWW:<URL: <http://terapiadafala.blogspot.com/>>).
- Ewropa – Sínteses da Legislação da EU [Consultado em 08/02/2009]. (Disponível em WWW:<URL: [http://europa.eu/legislation\\_summaries/information\\_society/124226h\\_pt.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/information_society/124226h_pt.htm)>).
- Federação Nacional dos Professores (2010). Notícia do Público sobre as escolas de Referência. [Consultado em 02/03/2010]. (Disponível em WWW:<URL: [http://www.publico.pt/Educa%C3%A7%C3%A3o/pais-e-docentes-reclamam-mais-apoios-para-ensino-especial\\_1424934](http://www.publico.pt/Educa%C3%A7%C3%A3o/pais-e-docentes-reclamam-mais-apoios-para-ensino-especial_1424934)>).
- Federação Portuguesa das Associações de Surdos (2009). Carta dos Direitos das Pessoas Surdas. [Consultado em 02/05/2009]. (Disponível em WWW:<URL: <http://www.fpas.org.pt/>>).
- Filho, D.C. (2011). Análise de um programa de inclusão de alunos surdos no ensino médio em escolas pública da cidade de Londrina. Londrina – Paraná: Universidade Estadual de Londrina. Dissertação de Mestrado. [Consultado em 01/01/2012]. (Disponível em WWW:<URL: [http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/dissertacoes/2011/2011\\_-\\_CONCEICAO\\_Delci\\_Filho.pdf](http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/dissertacoes/2011/2011_-_CONCEICAO_Delci_Filho.pdf)>).

- Gomes, Vítor (2005) dirigente da Federação Nacional de Professores responsável por esta área. [Consultado em 08/05/2007]. (Disponível em WWW:<URL: [http://jn.sapo.pt/2005/09/18/sociedade/ensino\\_especial\\_limitado\\_falta\\_recur.html](http://jn.sapo.pt/2005/09/18/sociedade/ensino_especial_limitado_falta_recur.html)>).
- Gonçalves, M. (2009). As Tentações Integristas. Um estudo sobre as relações entre catolicismo e política no Brasil (1908 - 1937). Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em História, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em História. [Consultado em 03/01/2012]. (Disponível em WWW:<URL: [http://dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/bitstream/handle/1884/19196/TESE\\_2009.pdf?sequence=1](http://dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/bitstream/handle/1884/19196/TESE_2009.pdf?sequence=1)>).
- Instituto de História Contemporânea (1911). DGA - Direcção-Geral de Assistência. [Consultado em 12/04/2012]. (Disponível em WWW:<URL: [http://www.primeirarepublica.org/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=399:direccao-geral-de-assistencia-&Itemid=13](http://www.primeirarepublica.org/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=399:direccao-geral-de-assistencia-&Itemid=13)>).
- INR – Instituto Nacional para a Reabilitação, I. P. (2010). Ajudas técnicas / Produtos de Apoio. Lisboa. [Consultado em 07/02/2012]. (Disponível em WWW:<URL: <http://www.inr.pt/content/1/59/ajudas-tecnicas-produtos-de-apoio>>).
- IPQ - Instituto Português de Qualidade. [Consultado em 07/02/2012]. (Disponível em WWW:<URL: <http://www.ipq.pt/backhtmlfiles/ProcNP.htm>>).
- ISO - International Organization for Standardization. [Consultado em 07/02/2012]. (Disponível em WWW:<URL: <http://www.iso.org/iso/home.html>>).
- Lacerda, C.B.F., A Inserção da Criança Surda em Classes de Crianças Ouvintes: Focalizando a Organização do Trabalho Pedagógico. Curso de Fonoaudiologia. Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP. [Consultado em 31/03/2007]. (Disponível em WWW:<URL: <http://168.96.200.17/ar/libros/anped/1518T.PDF>>).
- Lacerda, C.B; Poletti, J.E (2005). A escola inclusiva para surdos: a situação singular do intérprete de língua de sinais. UNIMEP. 353-367. [Consultado em 01/01/2012]. (Disponível em WWW:<URL: <http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt15/t151.pdf>>).
- Lopes, Carlos (2010). Notícia do Público sobre as escolas de Referência. [Consultado em 02/03/2010]. (Disponível em WWW:<URL: [http://www.publico.pt/Educa%C3%A7%C3%A3o/pais-e-docentes-reclamam-mais-apoios-para-ensino-especial\\_1424934](http://www.publico.pt/Educa%C3%A7%C3%A3o/pais-e-docentes-reclamam-mais-apoios-para-ensino-especial_1424934)>).

- Lusa, Agência (2009) Surdos não conseguem emprego por falta de Intérprete [Consultado em 02/03/2010]. (Disponível em WWW: <URL: <http://escoladereferencia.blogs.sapo.pt/23197.html>>).
- Martin, D.S. (1989). *Advances in Cognition, Education and Deafness*. Washington, DC. Gallaudet university Press. [Consultado em 03/01/2012]. (Disponível em WWW: <URL: <http://translate.google.pt/translate?hl=pt-PT&sl=en&u=http://gupress.gallaudet.edu/AICEADintro2.html&ei=VYIFT7OrEo6n8gOI97GIaQ&sa=X&oi=translate&ct=result&resnum=8&ved=0CGkQ7gEwBw&prev=/search%3Fq%3D1890,%2BWilliam%2BJames,%2Bon%2BAmerican%2BAnnals%2Bof%2Bthe%2BDeaf%26hl%3Dpt-PT%26sa%3DX%26biw%3D1231%26bih%3D595%26prmd%3Dimvnso>>).
- Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social (2009). Surdos não conseguem emprego por falta de Intérprete. [Consultado em 02/03/2010]. (Disponível em WWW: <URL: <http://escoladereferencia.blogs.sapo.pt/23197.html>>).
- National Institute for Literacy - Public Law 102 – 73, the National Literacy Act of 1991 Sec. 3. Definition. [Consultado em 23/12/2008]. (Disponível em WWW: <URL: <http://www.nifl.gov/public-law.html>>).
- Notícias do Público 20 (2010). Notícia do Público sobre as escolas de Referência. [Consultado em 02/03/2010]. (Disponível em WWW: <URL: [http://www.publico.pt/Educa%C3%A7%C3%A3o/pais-e-docentes-reclamam-mais-apoios-para-ensino-especial\\_1424934](http://www.publico.pt/Educa%C3%A7%C3%A3o/pais-e-docentes-reclamam-mais-apoios-para-ensino-especial_1424934)>).
- Oliveira, Arlindo (2009) Seminário: Os Surdos e o Mercado de Trabalho, realizado pela Federação Portuguesa das Associações de Surdos (FPAS). [Consultado em 02/03/2010]. (Disponível em WWW: <URL: <http://escoladereferencia.blogs.sapo.pt/23197.html>>).
- Pimentel, J.S et Felgueiras, I. (2008). Joaquim Bairrão: um teórico forçado à prática? [Consultado em 12/04/2012]. (Disponível em WWW: <URL: <http://inquietacaopedagogica.blogspot.pt/2008/01/joaquim-bairro-um-terico-forado-prtica.html>>).
- Pinho e Melo (1981) *Da Audição à Linguagem*. nº 6, Cadernos do COOMP. – Lisboa. 9 – 17 pp. [Consultado em 24/12/2008]. (Disponível em WWW: <URL: <http://catalogolx.cm-lisboa.pt/ipac20/ipac.jsp?session=1227307080V06.311031&profile=rbml&uri=lin>>).

[k=3100026~!254094~!3100024~!3100022&aspect=basic\\_search&menu=search&ri=1&source=~!rbml&term=Audi%C3%A7%C3%A3o&index=SUBJECT#focus>\).](#)

Portal do Cidadão com deficiência (2006) Mulher com Deficiência. [Consultado em 07/02/2009]. (Disponível em WWW:<URL:

[Ribeiro, M.M.G.C. \(2003\). Iniciativas \(antigas\) surgidas no Norte e no Porto para a criação de Ensino para Surdos. In. Revista “O Tripeiro” \(N.º 10 – Ano XIII – Outubro\), Associação de Surdos do Porto. \[Consultado em 04/01/2012\]. \(Disponível em WWW:<URL:](http://www.pcd.pt/biblioteca/docs.php?id=594&id_doc=265&id_cat=4>).</a></p></div><div data-bbox=)

[A. G.\(s.d.\). História do Espanhol fingerspelling. \[Consultado em 03/01/2012\]. \(Disponível em WWW:<URL:](http://d91601.tinf28.tuganet.info/artigo.asp?idartigo=104</a></p></div><div data-bbox=)

[\[PT&sl=es&u=http://www.ucm.es/info/civil/herpan/docs/alfabeto.pdf&ei=4-\]\(#\)](http://translate.google.pt/translate?hl=pt-</a></p></div><div data-bbox=)

[oCT9XfDMWmsgbShMDdDw&sa=X&oi=translate&ct=result&resnum=10&ved=0](#)

[CG4Q7gEwCQ&prev=/search%3Fq%3DLasso,%2Bjurista%2Bespanhol%2B\(1575](#)

[\)%26hl%3Dpt-PT%26biw%3D1231%26bih%3D595%26prmd%3Dimvns](#)

Secretariado Nacional para a Reabilitação (2011). Legislação [Consultado em 07/11/2011]. (Disponível em WWW:<URL:

[Secretariado Nacional para a Reabilitação \(2011\). Arquivo de sítios anteriormente em destaque. \[Consultado em 07/11/2011\]. \(Disponível em WWW:<URL: \[Selska, D. \\(1993\\). Peter Atke Castberg 1779-1823. \\[Consultado em 03/01/2012\\]. \\(Disponível em WWW:<URL:\]\(http://www.inr.pt/content/1/47/arquivo>\).</a></p></div><div data-bbox=\)](http://www.inr.pt/content/1/119/legislacao>).</a></p></div><div data-bbox=)

[\[Castberg.pdf\]\(#\)](http://www.dovehistoriskselskab.dk/fileadmin/materialer/english/Folders/GB -</a></p></div><div data-bbox=)

Séneca, Apud Silva (1986), *História da Educação Especial (Surdos)*. 129 p. [Consultado em 25/11/2006]. (Disponível em WWW:<URL: [Skliar \(1998\). Análise de um programa de inclusão de alunos surdos no ensino médio em escolas pública da cidade de Londrina. In, Filho \(2011\). Londrina – Paraná: Universidade Estadual de Londrina. Dissertação de Mestrado. \[Consultado em 01/01/2012\]. \(Disponível em WWW:<URL:](http://pt.wikipedia.org>).</a></p></div><div data-bbox=)

[http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/dissertacoes/2011/2011\\_-\\_CONCEICAO\\_Delci\\_Filho.pdf](http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/dissertacoes/2011/2011_-_CONCEICAO_Delci_Filho.pdf)>).

União Europeia (2004). [Consultado em 02/03/2010]. (Disponível em WWW:<URL:<http://ictnid.org.uk/euc/txtnb.html>>).

Valente, J.A. (1991). Liberando a mente: computadores na educação especial. Campinas, UNICAMP. [Consultado em 31/01/2012]. (Disponível em WWW:<URL:[http://www.nied.unicamp.br/download\\_livro/Capitulos/Cap1.pdf](http://www.nied.unicamp.br/download_livro/Capitulos/Cap1.pdf)>).

Wikipédia – A enciclopédia livre (2007). Novas tecnologias de informação e comunicação. [Consultado em 07/02/2009]. (Disponível em WWW:<URL:[http://pt.wikipedia.org/wiki/Novas\\_tecnologias\\_de\\_informa%C3%A7%C3%A3o\\_e\\_comunica%C3%A7%C3%A3o](http://pt.wikipedia.org/wiki/Novas_tecnologias_de_informa%C3%A7%C3%A3o_e_comunica%C3%A7%C3%A3o)>).

Wikipédia a Enciclopédia livre (2011). Bartolomeo Eustachi. [Consultado em 03/01/2012]. (Disponível em WWW:<URL:[http://translate.google.pt/translate?hl=pt-](http://translate.google.pt/translate?hl=pt-PT&sl=en&u=http://en.wikipedia.org/wiki/Bartolomeo_Eustachi&ei=EeMCT6ihOpHPsgaXq-nvDw&sa=X&oi=translate&ct=result&resnum=2&sqi=2&ved=0CC4Q7gEwAQ&prev=/search%3Fq%3DBartolomeo%2BEustachius%2B1563%26hl%3Dpt-PT%26biw%3D1231%26bih%3D595%26prmd%3Dimvnsb)

[PT&sl=en&u=http://en.wikipedia.org/wiki/Bartolomeo\\_Eustachi&ei=EeMCT6ihOpHPsgaXq-nvDw&sa=X&oi=translate&ct=result&resnum=2&sqi=2&ved=0CC4Q7gEwAQ&prev=/search%3Fq%3DBartolomeo%2BEustachius%2B1563%26hl%3Dpt-PT%26biw%3D1231%26bih%3D595%26prmd%3Dimvnsb](http://translate.google.pt/translate?hl=pt-PT&sl=en&u=http://en.wikipedia.org/wiki/Bartolomeo_Eustachi&ei=EeMCT6ihOpHPsgaXq-nvDw&sa=X&oi=translate&ct=result&resnum=2&sqi=2&ved=0CC4Q7gEwAQ&prev=/search%3Fq%3DBartolomeo%2BEustachius%2B1563%26hl%3Dpt-PT%26biw%3D1231%26bih%3D595%26prmd%3Dimvnsb)

Wikipédia a Enciclopédia livre (2012). Edward Miner Gallaudet Edward Miner Gallaudet. [Consultado em 03/01/2012]. (Disponível em WWW:<URL:[http://translate.google.pt/translate?hl=pt-](http://translate.google.pt/translate?hl=pt-PT&sl=en&u=http://en.wikipedia.org/wiki/Edward_Miner_Gallaudet&ei=QpEFTCGs3z-gbgkoHRAQ&sa=X&oi=translate&ct=result&resnum=1&sqi=2&ved=0CCIQ7gEwAA&prev=/search%3Fq%3D.%2BEm%2B1900,%2B%2BEDward%2BM.%2BGallaudet%26hl%3Dpt-PT%26biw%3D1231%26bih%3D595%26prmd%3Dimvnsob)

[PT&sl=en&u=http://en.wikipedia.org/wiki/Edward\\_Miner\\_Gallaudet&ei=QpEFTCGs3z-gbgkoHRAQ&sa=X&oi=translate&ct=result&resnum=1&sqi=2&ved=0CCIQ7gEwAA&prev=/search%3Fq%3D.%2BEm%2B1900,%2B%2BEDward%2BM.%2BGallaudet%26hl%3Dpt-PT%26biw%3D1231%26bih%3D595%26prmd%3Dimvnsob](http://translate.google.pt/translate?hl=pt-PT&sl=en&u=http://en.wikipedia.org/wiki/Edward_Miner_Gallaudet&ei=QpEFTCGs3z-gbgkoHRAQ&sa=X&oi=translate&ct=result&resnum=1&sqi=2&ved=0CCIQ7gEwAA&prev=/search%3Fq%3D.%2BEm%2B1900,%2B%2BEDward%2BM.%2BGallaudet%26hl%3Dpt-PT%26biw%3D1231%26bih%3D595%26prmd%3Dimvnsob)

Wikipédia a Enciclopédia livre (2011). Gabriele Falloppio Gabriele Falloppio. [Consultado em 03/01/2012]. (Disponível em WWW:<URL:[http://translate.google.pt/translate?hl=pt-](http://translate.google.pt/translate?hl=pt-PT&sl=en&u=http://en.wikipedia.org/wiki/Gabriele_Falloppio&ei=zt4CT4WNGcbsga5pI28AQ&sa=X&oi=translate&ct=result&resnum=2&sqi=2&ved=0CC8Q7gEwAQ&prev=/search%3Fq%3DGabriele%2BFalloppio%2B(1561)%26hl%3Dpt-PT%26biw%3D1231%26bih%3D595%26prmd%3Dimvnsb)

[PT&sl=en&u=http://en.wikipedia.org/wiki/Gabriele\\_Falloppio&ei=zt4CT4WNGcbsga5pI28AQ&sa=X&oi=translate&ct=result&resnum=2&sqi=2&ved=0CC8Q7gEwAQ&prev=/search%3Fq%3DGabriele%2BFalloppio%2B\(1561\)%26hl%3Dpt-PT%26biw%3D1231%26bih%3D595%26prmd%3Dimvnsb](http://translate.google.pt/translate?hl=pt-PT&sl=en&u=http://en.wikipedia.org/wiki/Gabriele_Falloppio&ei=zt4CT4WNGcbsga5pI28AQ&sa=X&oi=translate&ct=result&resnum=2&sqi=2&ved=0CC8Q7gEwAQ&prev=/search%3Fq%3DGabriele%2BFalloppio%2B(1561)%26hl%3Dpt-PT%26biw%3D1231%26bih%3D595%26prmd%3Dimvnsb)

Wikipédia a Enciclopédia livre (2011). História dos surdos. [Consultado em 03/01/2012]. (Disponível em WWW:URL:

[http://pt.wikipedia.org/wiki/Hist%C3%B3ria\\_dos\\_surdos](http://pt.wikipedia.org/wiki/Hist%C3%B3ria_dos_surdos)

Wikipédia a Enciclopédia livre (2011). Pär Aron Borg. [Consultado em 03/01/2012]. (Disponível em WWW:URL:

<http://translate.google.pt/translate?hl=pt->

[PT&sl=sv&u=http://sv.wikipedia.org/wiki/P%C3%A4r\\_Aron\\_Borg&ei=QkwDTuNM8ft8QOQueDRAg&sa=X&oi=translate&ct=result&resnum=1&sqi=2&ved=0CCcQ7gEwAA&prev=/search%3Fq%3DP%C3%A4r%2BAron%2BBorg%26hl%3Dpt-PT%26biw%3D1231%26bih%3D595%26prmd%3Dimvns](PT&sl=sv&u=http://sv.wikipedia.org/wiki/P%C3%A4r_Aron_Borg&ei=QkwDTuNM8ft8QOQueDRAg&sa=X&oi=translate&ct=result&resnum=1&sqi=2&ved=0CCcQ7gEwAA&prev=/search%3Fq%3DP%C3%A4r%2BAron%2BBorg%26hl%3Dpt-PT%26biw%3D1231%26bih%3D595%26prmd%3Dimvns)

Wikipédia a Enciclopédia livre (2012). Rochester School for the Deaf. [Consultado em 03/01/2012]. (Disponível em WWW:URL:

<http://translate.google.pt/translate?hl=pt->

[PT&sl=en&u=http://en.wikipedia.org/wiki/Rochester\\_School\\_for\\_the\\_Deaf&ei=qqoET9qAIsKEOpulsLkB&sa=X&oi=translate&ct=result&resnum=1&sqi=2&ved=0CCIQ7gEwAA&prev=/search%3Fq%3D1876%2B%25C3%25A9%2Bfundada%2Ba%2BRochester%2BSchool%2Bfor%2Bthe%2BDeaf,%26hl%3Dpt-PT%26biw%3D1231%26bih%3D595%26prmd%3Dimvns](PT&sl=en&u=http://en.wikipedia.org/wiki/Rochester_School_for_the_Deaf&ei=qqoET9qAIsKEOpulsLkB&sa=X&oi=translate&ct=result&resnum=1&sqi=2&ved=0CCIQ7gEwAA&prev=/search%3Fq%3D1876%2B%25C3%25A9%2Bfundada%2Ba%2BRochester%2BSchool%2Bfor%2Bthe%2BDeaf,%26hl%3Dpt-PT%26biw%3D1231%26bih%3D595%26prmd%3Dimvns)

Winter (2002). Rochester History: The Rochester School for the deaf. (Vol. LXIV, nº 1). Edited Ruth Rosenberg – Naparstch. [Consultado em 03/01/2012]. (Disponível em WWW:URL:

<http://www.rsdeaf.org/pdfs/Rochester%20History%20RSD.pdf>

### **c) Legislativas**

Código Penal aprovado pelo Decreto-lei nº 48 /95 de 15 de Março: Crimes contra a vida – artigo 131º Homicídio; artigo 132º Homicídio qualificado; Crimes contra a integridade física – artigo 143º Ofensa à integridade física simples; artigo 144º Ofensa à integridade física grave, artigo 146º Ofensa à integridade física qualificada; Crimes sexuais – crimes contra a liberdade sexual das pessoas com deficiência; artigo 163º Coação sexual; artigo 164º Violação; artigo 165º Abuso sexual de pessoa incapaz de resistência; artigo 166º Abuso sexual de pessoa internada; artigo 167º Fraude sexual; artigo 169º Tráfico de pessoas; artigo 170º

Lenocínio, artigo 171º Atos exibicionistas. Artigo 152º - Maus tratos e infração de regras de segurança (ponto 1, alínea a), b), c); ponto 2; 3; 4; 5 e 6).

Constituição da República Portuguesa de 2 de Abril de 1976: Direito, Liberdades e Garantias Pessoais – Parte I, Título I, Título II, Capítulo I: Artigo 13º - Princípio da igualdade (ponto 1 e 2); Artigo 18º - Força jurídica dos preceitos constitucionais respeitantes aos direitos, liberdades e garantias (ponto 1, 2 e 3); Artigo 24º - Direito à vida (ponto 1 e 2); Artigo 25º - Direito à integridade pessoal (ponto 1 e 2); Artigo 26º - Outros direitos pessoais (ponto 1, 2, 3 e 4).

Código Civil Português aprovado pelo Decreto-lei nº 473444 de 25 de Novembro de 1966: Artigo 483º - Responsabilidade Civil (Princípios gerais, ponto 1 e 2).

Constituição da República Portuguesa. (1976). Lisboa: Edição Imprensa Nacional-Casa da Moeda.

Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência e protocolo opcional – promover, proteger e garantir o pleno e igual gozo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente.

Declaração Universal dos Direitos Humanos adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 10 de Dezembro de 1948, e publicada na 1ª Série do Diário da República, em 9 de Março de 1978: Artigo 3º - Todo o Indivíduo tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal; Artigo 5º - Ninguém pode ser submetido a tortura nem a penas ou a tratamentos cruéis, desumanos ou degradantes.

Decreto-Lei nº3/2008 de 7 de Janeiro, do Diário da República, nº4 – I Série. Decreto-Lei que regula a integração dos alunos portadores de deficiência nas escolas regulares.

Decreto – Lei nº 319/91, do Diário da República, nº193 – I Série de 23/08/1991, p.4389, Artº.3. Decreto-Lei que regula a integração dos alunos portadores de deficiência nas escolas regulares.

Decreto-lei nº 29 / 2001 de 3 de Fevereiro - define a quota de emprego para pessoas com deficiência.

Despacho nº7520/98 (2ª Série) do Ministério da Educação – Gabinete da Secretaria do Estado da Educação e Inovação, p. nº6085, Alínea 8.1., Diário da República II Série nº104, 6-5-1998. Despacho que regula o direito à educação e os processos de acesso à informação de crianças e jovens surdos no ensino regular.

Diário da República II Série nº 104 06/05/1998 Ministério da Educação – Gabinete da Secretária de Estado da Educação e Inovação (Legislação sobre Educação).

Lei nº9/89 de 02 de Maio: Lei Base da Prevenção, Reabilitação e Integração de Pessoas com Deficiência, Artº.9.

Lei nº 38 de 18 de Agosto 2004 - define as Bases Gerais do Regime Jurídico da Prevenção, Habilitação, Reabilitação e Participação da Pessoa com deficiência.

Lei nº 38/2004 de 18 de Agosto - define as Bases Gerais do Regime Jurídico da Prevenção, Habitação, Reabilitação e Participação da Pessoa com deficiência.

Lei nº 46/2006 de 28 de Agosto – lei que proíbe e pune a discriminação em razão da deficiência e da existência de risco de agravamento de saúde, do Artigo 1º ao 17º.

Plano Nacional de Promoção da Acessibilidade da Resolução do Conselho de Ministros, n.º 9/2007.



## **Apêndices**

## **Apêndice – I**

### Autorização para os Encarregados de Educação

Ao Cuidado do Encarregado de Educação

Data: 23 de Abril de 2010

Assunto: Autorização

Venho por este meio pedir autorização ao Encarregado de Educação do Aluno

\_\_\_\_\_,  
para passar um questionário com o objetivo de recolher a opinião dele em relação aos temas: Inclusão, Aprendizagem, Tecnologia, junto de crianças com problemas auditivos.

A opinião do seu Educando, será muito importante para mim, pois só com a sua ajuda é que poderei realizar o meu trabalho de investigação do Curso de Doutoramento em Educação.

O questionário é muito simples, basta o seu Educando, responder o mais sinceramente possível a cada um dos itens, assinalando com um X a resposta de acordo com a sua opinião.

Será garantido o anonimato e a confidencialidade de todas as respostas.

Mais informo que o pedido de autorização do inquérito n.º 0073800002, com a designação Curso de Doutoramento em Educação, registado em 13-03-2010, foi aprovado, mime-noreply@gepe.min-edu.pt.

Obrigada, por me ajudarem

Atenciosamente,

Raquel Oliveira

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
Autorizo ☐ Não Autorizo ☐

Assinatura do Enc. Educação \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

## **Apêndice – II**

### Questionário para os Alunos

## QUESTIONÁRIO

Olá!

Este questionário surge, com o objetivo de recolher a tua opinião em relação aos seguintes temas: Acessibilidade, Inclusão, Aprendizagem e Tecnologia.

A tua opinião será muito importante para mim, pois só com a tua ajuda é que conseguirei fazer o meu trabalho de investigação.

A tua participação é voluntária e não te esqueças que é **MUITO IMPORTANTE**, pois quanto maior for o número de respostas maior será a qualidade e a fiabilidade do resultado do estudo.

Peço-te que seja o mais sincero possível nas respostas.

Será garantido o anonimato e a confidencialidade de todas as respostas.

Muito Obrigada, por me ajudares.

Raquel Oliveira

## Questionário

Alunos com alguma perda auditiva dos 7 aos 26 anos de idade

É muito fácil, vais ver, basta responder a cada um dos itens.

Em primeiro lugar alguns dados sobre ti:

1.1 - Idade: \_\_\_\_\_ anos

1.2 - Sexo: Masculino ☐ Feminino ☐

1.3 - Nacionalidade - \_\_\_\_\_

1.4 – Nível Escolar - \_\_\_\_\_ Ano

E a partir daqui basta assinalares com um **x** a resposta escolhida:

1.5 - Tens alguma perda auditiva? Sim ☐ / Não ☐

1.6 - Qual o teu principal meio de comunicação? Oral ☐ Gestual ☐ Leitura Labial ☐  
Misto ☐ Outro \_\_\_\_\_

1.7- Qual o principal meio de comunicação dos teus pais? Oral ☐ Gestual ☐ Leitura  
Labial ☐ Misto ☐ Outro \_\_\_\_\_

1.8 - Os teus pais são ouvintes? Sim ☐ / Não ☐

1.9 - Utilizas algum tipo de tecnologia (prótese, computador, ou outro) que te facilite a  
tua vida diária? Sim ☐ / Não ☐

1.10 – Para ti as tecnologias são: Muito importantes ☐ / Importantes ☐ / Pouco importantes ☐

1.53 – As tecnologias têm complicações a nível pessoal? Sim ☐ / Não ☐

1.54 - As tecnologias satisfazem-te a nível escolar? Sim ☐ / Não ☐

1.57 – A tua opinião sobre as tecnologias em geral é positiva? Sim ☐ / Não ☐

1.11 – Pensas que és uma Pessoa:

Tímida ☐ / Desconfiada ☐ / Pouco faladora ☐ /outra\_\_\_\_\_

1.12 – Tens dificuldades nas tuas aprendizagens?

Muitas ☐ / Algumas ☐ / Nenhumas ☐

1.13 – Achas que és um Aluno

Muito bom ☐ / Bom ☐ / Médio ☐ / Fraco ☐

1.14 – Dás-te bem com os teus colegas?

Sim ☐ / Não ☐

1.15 – Dás-te bem com os adultos?

Sim ☐ / Não ☐

1.16 – Encontras dificuldades no teu dia-a-dia

Sim ☐ / Não ☐

1.16.1 – Se sim, quais?

---

---

Obrigada pela tua colaboração

### **Apêndice – III**

Questionário para os profissionais e para os  
sujeitos conhecedores de pessoas com perda auditiva



## QUESTIONÁRIO

Este questionário foi concebido para ajudar a compreender melhor o impacto que as novas tecnologias têm na inclusão e na aprendizagem das crianças e jovens portadores de deficiência auditiva.

A cada dia que passa mais clara se torna a necessidade de uma educação conjunta, num ambiente normal de crianças com necessidades educativas especiais (Surdez, Paralisia Cerebral, Autistas...). Neste processo de inclusão, a sociedade tem um papel importante.

Deste modo, solicito a sua colaboração respondendo ao inquérito com a maior sinceridade e clareza. A sua participação é voluntária. No entanto, tenha presente que **a sua participação é MUITO IMPORTANTE**, pois quanto maior for o número de respostas maior será a qualidade e a fiabilidade das análises estatísticas a efetuar.

Será garantido o anonimato e a confidencialidade de todas as respostas.

Agradecendo antecipadamente

Raquel Oliveira

## Questionários

1.1 - Idade: \_\_\_\_\_

1.2 - Sexo:    Masculino ☐                  Feminino ☐

1.3 - Profissão: \_\_\_\_\_

1.4 - Tem alguma perda auditiva?    Sim ☐ / Não ☐

1.5 - Qual o seu principal meio de comunicação? Oral ☐ Gestual ☐ Leitura Labial ☐  
Misto ☐ Outro \_\_\_\_\_

1.6 - Conhece alguma pessoa que tenha perda auditiva?    Sim ☐ / Não ☐  
Quem? \_\_\_\_\_

1.7 - No contacto com pessoas com alguma perda de audição, qual é o seu principal  
meio de comunicação? Oral ☐ Gestual ☐ Leitura Labial ☐ Misto ☐  
Outro \_\_\_\_\_

1.8 - Estes tipos de pessoas, para si, são normais?    Sim ☐ / Não ☐

1.9 - Pensa que os alunos com perda auditiva deveriam frequentar o ensino regular ou o  
ensino especial?    Ensino regular ☐    Ensino especial ☐

1.9.1 - Porquê?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

1.10 - A sua opinião sobre as tecnologias utilizadas por parte das pessoas com perda  
auditiva é positiva?    Sim ☐ / Não ☐

1.11 - Para si, as pessoas com perda auditiva sentem dificuldades no seu percurso escolar?      Sim ☐ / Não ☐

1.12 - Para si, as tecnologias vêm facilitar o percurso escolar de pessoas com perda auditiva?      Sim ☐ / Não ☐

1.13 - Para si, as pessoas com perda auditiva sentem maiores dificuldades nas suas relações pessoais?      Sim ☐ / Não ☐

1.14 - Para si, as tecnologias vêm facilitar as relações pessoais de pessoas com perda auditiva?      Sim ☐ / Não ☐

1.15 - Para si, as pessoas com perda auditiva sentem dificuldades no seu dia-a-dia?      Sim ☐ / Não ☐

1.16 - Para si, as tecnologias vêm facilitar o dia-a-dia de pessoas com perda auditiva?      Sim ☐ / Não ☐

1.17 – Para si, as tecnologias facilitam a vida das pessoas com perda auditiva?      Sim ☐ / Não ☐

1.18 - Sente que as pessoas com perda auditiva têm uma grande insegurança e falta de confiança nelas próprias?      Sim ☐ / Não ☐

1.18.1 - Porquê?

---

---

---

---

1.19 - Sente que as tecnologias utilizadas por pessoas com perda auditiva as ajudam a aumentar a sua autoconfiança?      Sim ☐ / Não ☐

1.20 - Para si, quais as principais características de uma pessoa com perda auditiva?

---

---

---

---

1.21 – Para si, as pessoas com perda auditiva estão dependentes de outras pessoas?

Sim ☐ / Não ☐

1.22 - As tecnologias vêm ajudar a pessoa com perda auditiva a conseguir ter mais autonomia? Sim ☐ / Não ☐

1.23 - Para si, o uso das tecnologias pode trazer algumas implicações pessoais para com as pessoas com perda auditiva? Sim ☐ / Não ☐

1.24 - No seu entender, o uso das tecnologias de apoio tem impacto sobre a inclusão escolar e social da pessoa com perda auditiva? Sim ☐ / Não ☐

1.25 - Para si, a família em relação à pessoa com perda auditiva deve atuar normalmente? Sim ☐ / Não ☐

1.26 - Para si, a postura dos técnicos em geral, deve ser de vigilância em relação à pessoa, com perda auditiva? Sim ☐ / Não ☐

1.27 - Para si, as pessoas com perda auditiva sentem dificuldades na sua integração escolar e profissional? Sim ☐ / Não ☐

1.28 - No seu entender, qual a grande razão do grande abandono escolar por parte de pessoas com perda auditiva? \_\_\_\_\_

---

---

---

1.29 - No seu entender, as políticas do estado e a realidade com que se deparam as pessoas com perda auditiva são adequadas? Sim ☐ / Não ☐

1.29.1 - No seu entender, as políticas do estado e a realidade com que se deparam as pessoas com perda auditiva são contraditórias? Sim ☐ / Não ☐

1.30 - No seu entender, por que razão a sociedade tem dificuldade em incluir a pessoa com perda auditiva?

☐ Por considerarem a deficiência uma condição imutável e uma «tragédia pessoal» que não é possível melhorar;

☐ Por não se reconhecer às pessoas com deficiência autonomia e cidadania;

☐ Porque as consideram como improdutivas e permanentemente devedoras à sociedade;

☐ Por crenças;

☐ Por se sentirem incomodados ou irritados;

☐ Por se sentirem desconfortáveis ou embaraçados;

☐ Por ignorância;

☐ Por falta de consciencialização;

☐ Por medo da diferença;

☐ Todos os itens referidos anteriormente;

☐ Nenhum dos itens referidos anteriormente;

☐ Outros \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

1.30.1 – Explique a razão

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

1.31 - No seu entender, existem dificuldades de integração provocadas pela disfunção auditiva? Sim ☐ / Não ☐

1.32 - No seu entender, o ensino tem meios / recursos para facilitar a acessibilidade às aprendizagens e inclusão de pessoas com perda auditiva? Sim ☐ / Não ☐

1.33 - No seu entender, quais os apoios e adaptações necessárias ao desenvolvimento da autonomia de pessoas com perda auditiva? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

1.34 - No seu entender, por que razão não existe uma divulgação à comunidade em geral sobre o que é e os procedimentos a ter para com a pessoa com dificuldades de audição?

☐ Por considerarem a deficiência uma condição imutável e uma «tragédia pessoal» que não é possível melhorar;

☐ Por não se reconhecer às pessoas com deficiência autonomia e cidadania;

☐ Porque as consideram como improdutivas e permanentemente devedoras à sociedade;

☐ Por crenças;

☐ Por se sentirem incomodados ou irritados;

☐ Por se sentirem desconfortáveis ou embaraçados;

☐ Por ignorância;

☐ Por falta de consciencialização;

☐ Por medo da diferença;

☐ Todos os itens referidos anteriormente;

☐ Nenhum dos itens referidos anteriormente;

☐ Outros \_\_\_\_\_

1.34.1 – Explique a razão

---

---

---

---

1.35 - No seu entender, as tecnologias de apoio têm impacto sobre a inclusão escolar e social da pessoa com perda auditiva? Sim ☐ / Não ☐

1.36 - No seu entender, que tipo de ajudas técnicas sente mais necessidade a População com perda auditiva no seu dia-a-dia?

---

---

---

1.37 - No seu entender, a escola fez adaptações para receber alunos com perda auditiva? Sim ☐ / Não ☐

1.38 - A nível nacional e regional existem mecanismos, estruturas e instituições eficientes que respondam à necessidade de informação sobre todos os aspetos da deficiência, reabilitação e integração das pessoas com perda auditiva na sociedade?

Sim ☐ / Não ☐

Obrigada pela sua colaboração

## **Apêndice – IV**

### Entrevista – I

#### Audiologista



**Jorge Humberto Martins**

**Audiologista**

**Pós Graduação em Reabilitação e Inserção Social**

**Mestre em Ciência da Fala e da Audição**

**Doutorando em Voz, Linguagem e Comunicação**

Da sua experiência...

**1 – Qual é a faixa etária que, mais vulgarmente, recorre à prótese auditiva?**

Da minha experiência (que poderá não ser a realidade da maioria dos audiologistas), as faixas etárias que mais recebo na minha prática diária são a pediátrica e a geriátrica.

**1.1 - Quando o paciente é um jovem, a decisão de utilizar uma prótese, parte dele ou dos seus progenitores?**

Tudo depende do que quer dizer com “jovem”. Até à adolescência são os pais que têm a seu cargo a decisão; após essa fase, cada vez mais o indivíduo portador de perda auditiva tem um papel mais ativo na escolha do equipamento no processo de reabilitação.

**2- O paciente e seus familiares são informados das alternativas existentes para o seu caso específico, mesmo que não seja o que o Otorrino prescreveu?**

Normalmente o médico especialista de Otorrinolaringologia não prescreve uma marca ou modelo específicos. Cabe ao audiologista, dentro dos diversos modelos e gamas de aparelhos de que dispõe, informar e adaptar qual o mais adequado para a situação audiológica do indivíduo. Esta escolha é feita com base na avaliação audiológica efetuada, na existência de patologias associadas, nas necessidades do paciente, entre outros fatores.

**3- Quais são os tipos de procedimentos habituais antes e depois da colocação da prótese auditiva?**

Efetuar todos os exames audiológicos que são necessários para melhor esclarecimento do quadro audiológico do paciente. Efetuar a impressão do(s) ouvido(s) para realizar os moldes auriculares, adaptação do(s) aparelho(s), instrução do utilizador e dos pais e/ou familiares que acompanham o/a paciente, avaliação do ganho funcional com a(s) prótese(s) auditiva(s). De acordo com a faixa etária realizamos seguimentos diferenciados:

- na criança o seguimento é feito com maior regularidade sendo efetuadas em média 5 a 6 consultas de reavaliação nos primeiros 6 meses de adaptação, e posteriormente serão efetuadas normalmente avaliações de 3 em 3 meses.

- no adulto será efetuada avaliação após 2 semanas após a adaptação, nova avaliação aos 3 meses após a adaptação e posteriormente efetuaremos reavaliações de 6 em 6 meses.

### **3.1 – Dentro da marca, que tipos de próteses existem?**

Todas as possíveis. Intracanal profundo (CIC), Intracanal (X e XP), Mini retro (Baby, Passion, M), Retro (9 e 19) e potentes (32, 38 e Fusion).

### **3.2 – Para se adquirir uma prótese o preço pode oscilar entre que valores?**

Os preços podem oscilar entre cerca de 1400 euros até cerca de 4000 euros.

### **3.3 – Se o paciente não tiver meios suficientes para a aquisição da prótese (especifica para o seu caso) que soluções a Widex tem para apresentar?**

A Widex disponibiliza aos seus clientes algumas facilidades de pagamento que incluem o recurso a diversas formas de pagamentos fracionados ajustadas às possibilidades económicas do paciente com ou sem recurso a crédito.

### **3.4 – A Widex tem acordos com que entidades?**

Diversas associações profissionais, seguradoras, Clubes desportivos (Benfica, Porto Sporting e Vitória de Setúbal), Clínicas, RUTIS - Rede de Universidades de 3ª Idade, Inatel, entre outras.

## **4 — No caso do implante, quais são os exames a realizar antes e depois da sua colocação?**

Do ponto de vista audiológico são os mesmos que se efetuam na avaliação dos pacientes que adaptam as próteses auditivas eletroacústicas, o que varia é que no pré-operatório são efetuadas exames imagiológicos (RMN e TAC).

### **4.1 - O implante Coclear é fornecido pelo próprio hospital ou é o paciente que o compra atempadamente?**

No caso do implante coclear temos que separar dois componentes, o dispositivo implantado e o processador da fala. O dispositivo implantado não pode ser vendido diretamente ao paciente. O processador da fala já poderá ser fornecido ao paciente. Mas normalmente o sistema completo é fornecido à instituição hospitalar que o irá adaptar.

#### **4.2 – Quanto poderá custar a sua aquisição?**

O preço do implante coclear custa cerca de 25000 €. A este valor deverão ser acrescentados os custos da cirurgia, internamento e reabilitação.

#### **5 - Quais os maiores receios que normalmente os pacientes demonstram em relação às próteses auditivas? e em relação implante coclear?**

Não obterem o benefício que desejam.

#### **6- - A partir de que idade a pessoa pode ser implantada?**

Pelas diretivas da FDA após o ano de idade. Em casos especiais como é a surdez provocada por meningite poderá ser efetuada antes pois existe o risco de ossificação da cóclea, o que inviabilizaria o uso desta técnica.

#### **7 - O implante coclear só era colocado quando a pessoa estivesse totalmente surda (surda profunda). Segundo li recentemente foi colocado um implante (a que chamaram implante híbrido) numa pessoa que tinha surdez profunda nas frequências agudas - as frequências da palavra - e audição nas frequências graves. Na Sua opinião enquanto Técnico será que o paciente corre algum risco?**

Do ponto de vista audiológico esta evolução poderá responder a algumas das limitações que tínhamos anteriormente na reabilitação especialmente nas perdas auditivas que refere.

#### **7.1 - O Dr. Carlos Ribeiro acredita que “este avanço é uma lufada de ar fresco, porque pela primeira vez em Portugal podemos dizer que, qualquer que seja o problema de surdez, nós podemos ajudar”. Na sua opinião concorda inteiramente com esta opinião ou pensa que ainda existe um longo caminho a percorrer?**

Naturalmente que concordo com a opinião do Dr. Carlos Ribeiro, no entanto ainda temos muito caminho para percorrer. Sempre que se atinge uma meta traçamos novos objetivos a alcançar e é este facto que impulsiona o progresso científico. Este avanço permitiu-nos diminuir as limitações técnicas que sentíamos, mas ainda temos que melhorar a resposta dos equipamentos para poder proporcionar mais e melhor benefício aos nossos pacientes.

**8 – Existe alguma nova aposta da equipa do Widex, como suporte às pessoas portadoras de algum défice auditivo, de forma a ajudá-las a ultrapassarem barreiras/obstáculos?**

Por diversas vezes a Widex tentou implementar grupos de discussão entre indivíduos portadores de perda auditiva, nomeadamente adolescentes e idosos. Estes grupos integravam também diversos profissionais que tentaram ajudar no esclarecimento dos problemas. Por outro lado, sempre a Widex e os seus colaboradores se mostraram disponíveis para colaborar em sessões de esclarecimento e formação para a sociedade civil (Universidades Sénior, Associações de Surdos) e para profissionais (Congressos de Audiologia, ORL, etc.).

Para terminar...

**9 - Na sua opinião, quais as vantagens e desvantagens da utilização dos meios tecnológicos por parte das pessoas portadoras de deficiência auditiva ?**

Para muitas das pessoas portadoras de deficiência auditiva estes equipamentos têm como principal vantagem o facto de serem a única possibilidade de integração destes indivíduos na sociedade civil. Permitem diminuir as barreiras e possibilitando a aquisição de linguagem nas crianças, a inclusão no mercado de trabalho nos adultos e diminuindo o isolamento na população idosa. No que diz respeito às desvantagens, coloco como principal desvantagem o custo associado à sua aquisição e manutenção.

## **Apêndice – V**

### Entrevista – II

Professora de Educação Especial

**Maria de Lurdes**

**Professora de Ensino Especial**

**Protocolo**

**– Profissão / função que desempenha?**

Professora de Ensino Especial.

**- Há quanto tempo exerce esta função?**

Há 28 anos como Professora do ensino regular e 19 como Professora de Ensino Especial, sempre no trabalho direto com a deficiência auditiva.

**- Quais as maiores dificuldades sentidas por si nesta profissão?**

Variam um pouco em função da perda auditiva, mas, de uma maneira geral, as maiores dificuldades que tive relacionam-se com a promoção e desenvolvimento da autonomia / responsabilização dos alunos.

**- No contacto com estes alunos qual é o meio de comunicação que utiliza?**

Oral e labial.

**- A maioria destes Alunos é filho de Pais ouvintes ou de Pais não ouvintes?**

A maioria destes Alunos é filho de Pais ouvintes.

**- Para si, quais as principais características dos alunos com perda auditiva?**

Desconfiados, por vezes são críticos, pouco tolerantes e exigentes em relação aos ouvintes, principalmente os adolescentes.

**- Para si, quais as maiores dificuldades sentidas por os alunos com perda auditiva?**

A de perceberem / conhecerem aquilo que existe para além do seu “mundo” pessoal, estou a falar na dimensão social, cultural, económica, financeira, ideológica...

**- Para si, quais as maiores dificuldades sentidas por estes alunos nas suas relações pessoais?**

A dependência natural que têm dos ouvintes familiares / amigos, esperando que estes resolvam / deem solução às suas dificuldades.

**- Para si, quais as maiores dificuldades destes alunos no seu percurso escolar?**

Lidar com conteúdos / áreas como a literatura e a geografia, isto, dentro da escolaridade básica.

**- Sente que os alunos com perda auditiva têm uma grande insegurança e falta de confiança neles próprios?**

Sim, porque se viverem no mundo de ouvintes os seus recursos são manifestamente menores e causadores de desvantagens que geram insegurança.

**- Para si, os alunos com perda auditiva deveriam estar integrados no ensino regular ou no ensino especial?**

Entendo por ensino especial, o ensino em instituição, logo defendo uma educação inclusiva por ser aquela que mais promove a integração social.

**- No seu entender, qual a grande razão do grande abandono escolar por parte dos alunos com perda auditiva?**

A sua dificuldade em aceder ao currículo, decorrente da sua falta de recursos linguísticos e conceitos.

**- No seu entender, quais os apoios e adaptações necessárias ao desenvolvimento da autonomia dos alunos com perda auditiva?**

Passa por uma atitude cultural da família, escola e sociedade que aposte na autonomia dos seus deficientes, em que esse seja o objetivo principal.

**- Para si, as tecnologias vêm facilitar o dia-a-dia dos alunos com perda auditiva?**

Sem dúvida, vêm facilitar o seu percurso escolar criando desta forma uma maior autonomia e autoconfiança por parte destes alunos. Penso que as tecnologias são excelentes auxiliares uma vez que veem colmatar / complementar as falhas provocadas pela disfunção auditiva (a nível escolar, a nível da integração e a nível social), embora possam trazer implicações pessoais para aqueles que as utilizam.

**- Sente que os Pais dos alunos com perda auditiva são mais participativos (preocupados, interessados, atentos...) ou encontram-se na média do grupo dos restantes Pais?**

Conforme. Tenho pais que são mais preocupados, participativos na aprendizagem, e outros na independência dos seus filhos. Há outros que se encontram na média do grupo dos restantes pais.

**- Qual é o grau de aceitação da deficiência do filho, por parte dos Pais?**

Esta é uma questão muito complexa, mas, de uma forma geral a reação é positiva.

**- Como encaram estes Alunos as ordens dadas? Com relutância, teimosia, desconfiança ou com facilidade?**

Com uma certa relutância porque na maioria das vezes não compreendem a razão por que lhe estão a dar as ordens. Por outro lado tem ideias muito fixas e são bastante teimosos não aceitando outros pontos de vista.

**- Estes Alunos por norma comportam-se de uma forma autónoma?**

Sim, embora, devido à sua disfunção auditiva sejam dependentes de outras pessoas.

**- Costumam ser Alunos interessados?**

Como qualquer aluno.

**- Os Professores têm de estar constantemente a chamar-lhes a atenção?**

Sim no sentido de se tornarem um pouco mais participativos.

**- Sabe se a grande percentagem destes Alunos se encontram a estudar no ensino regular ou escolas especializadas?**

No ensino regular. Existem muito poucas escolas especializadas nesta área para a quantidade de Alunos com estas características.

**- Que tipos de relação mantêm estes Alunos com o seu grupo de pares?**

Normal, como todos os outros alunos.

**- Por norma estes Alunos costumam estar sozinhos ou em grupo?**

Nesta escola estes alunos foram muito bem aceites costumando andar em grupo.

**- Qual costuma ser o nível de aproveitamento destes Alunos?**

Depende muito das características de cada aluno Na minha perspetiva, desde que tenham reforços educativos (tanto pelos professores de ensino regular como pelos professores especializados na área), como um acompanhamento familiar conseguem ser alunos médios a bons.



## **Apêndice – VI**

### Entrevista – III

#### Pessoas com perda auditiva e uso de tecnologias

### **Testemunhos de Pessoas Implantadas**

No “Encontro de Implantados” que decorreu no dia 01 de Agosto de 2009 no Parque Municipal de Aveiro, foram entrevistadas várias pessoas implantadas, as quais deixaram o seu testemunho com o objetivo de saber qual o contributo e as implicações que as tecnologias de informação e comunicação exercem na acessibilidade de pessoas, portadoras de deficiência auditiva, tanto ao nível das suas aprendizagens como a nível da sua inclusão. Estes testemunhos foram gravados em sistema áudio.

#### **1º Caso**

Idade: 54 anos / Sexo: Masculino / Tipo de Deficiência Auditiva: Surdez Profunda Bilateral

Na altura em que fui encaminhado para o Hospital de Coimbra para a hipótese de ser implantado eu estava na situação de dependência total a nível de comunicação com o mundo que me rodeia. Portanto a minha ida para o implante para mim foi como se fosse uma esperança que pudesse reencontrar um mundo audível de uma forma ou de outra melhor do que há aquela que eu tinha no momento em que me encontrava, já que a ida para o implante é sempre um desafio ou seja a vida não deixa de ser outra coisa senão um desafio. As coisas correram bem, fui fazer o primeiro implante dia 18 de Fevereiro de 2005. Os primeiros seis / sete meses apenas ouvia sons sem discriminação, mas a pouco e pouco tudo foi acontecendo naturalmente tal e qual um recém-nascido começa a ter a noção dos sons que o envolvem. As coisas foram acontecendo e eu comecei a perceber algumas palavras, depois frases ao princípio descontextualizadas, posteriormente fui desafiado a fazer o segundo implante coclear. Se o primeiro implante já era uma maravilha com o segundo implante as coisas passaram a ser “ouro sobre azul” não só porque fui implantado no ouvido que já tinha ouvido com prótese auditiva portanto com um registo de uma memória auditiva como isso tornou mais fácil toda a reabilitação. Devo dizer que não tive reabilitação acompanhada as únicas companhias foram colegas de trabalho e as pessoas com quem convivia. Encontrei por parte das pessoas uma disponibilidade muito grande e da minha parte uma esperança muito grande em chegar ao ponto onde cheguei. Se me perguntarem se foi importante devo dizer que para mim foi da noite para o dia, se antes não ouvia absolutamente nada (eu sem o implante ao nível dos sons não ouço nada) às vezes costumo dizer na brincadeira:

- “Se cair uma bomba atômica eu nem a oiço”. Portanto aquilo que posso dizer é que foi mais um desafio ganho e que recomendo a todas as pessoas desde que as condições médicas e técnicas o permitam. Acho que qualquer pessoa que perdeu a audição, depois de ter passado alguns anos a ouvir, penso que o desafio passa precisamente pelo implante coclear.

## **2º Caso**

Idade: 22 anos / Sexo: Masculino / Tipo de Deficiência Auditiva: Surdez Profunda Bilateral.

Antes de eu ter feito o implante coclear a minha vida resumia-se à escrita na palma da mão. Ouvia muito pouco e era muito dependente da paciência das pessoas para me escreverem mas as pessoas nem sempre o faziam (escrever na palma da mão) e eu ficava sem saber como as coisas eram à minha volta por isso a minha realidade estava muito limitada. A essa perceção juntava-se aquela que as pessoas me davam sobre a realidade, porque eu vivia muito fechado na minha “concha”. Como eu não ouvia muitas vezes eram as pessoas que faziam as coisas por mim. Até que os médicos falaram na hipótese de eu fazer o implante coclear. Na altura não fiquei contente com essa notícia apesar das minhas irmãs terem esperança que eu pudesse melhorar mas eu não tinha a mesma noção de um dia ficar bom de novo visto que eu estava muito habituado ao meu mundo e mudar era muito difícil e chegava a ser angustiante. Eu tinha feito uma pequena pesquisa sobre o implante coclear e tinha ficado com uma ideia errada do que na realidade era o mesmo. A ideia com que fiquei na altura da pesquisa era como andar com um calhamaço atrás da orelha. Pensava que não podia levar uma vida normal com o implante como exemplo: tomar banho, fazer desporto, enfim...todas as coisas que as pessoas fazem. Então as minhas irmãs como os meus professores andavam todos a insistir comigo para que eu fizesse o implante e diziam-me que o implante era uma fantástica tecnologia mas...eu não pensava assim eu tinha as minhas dúvidas a respeito do mesmo pois continuava a achar que o som do implante era “roufenho” que era um som brutal do qual eu não gostava mesmo nada, mas...havia em mim uma pequena esperança que eu pudesse ouvir ainda que não fosse tão bem mas que me pudesse libertar-me deste silêncio. Então um dia uma das minhas irmãs foi comigo ao audiolologista e embora estivesse um pouco relutante e nervoso acabei por aceitar fazer a operação. No dia antes à operação sentia-me calmo achava que era um risco pelo qual devia passar mas só posteriormente é que verifiquei que tinha realmente valido a

pena. Depois de ter feito a operação e ter ido para casa para que a costura cicatrizasse voltei novamente ao Hospital de Santa Maria para que ligassem o aparelho de fala. Foi nessa altura que tive um choque emocional muito grande porque não estava à espera de ouvir tão mal. Sentia que ouvia pior do que antes de ter feito o implante e em que usava as próteses auditivas não conseguia ouvir e isso deixou-me muito frustrado. Aos poucos e com calma fui conseguindo perceber que existiam sons em minha casa que eu nunca antes me tinha apercebido já podia ouvir os meus dedos a percorrerem as páginas do livro, ouvia passos na escada, ouvia a abrirem a torneira na casa de banho, ouvia sons subtis que antes não tinha noção que existiam nem tão pouco me apercebia da existência dos mesmos. O mais difícil era ouvir as pessoas. Essa foi a parte mais difícil eu neste campo além do implante coclear comecei a utilizar a prótese auditiva para me ajudar a conseguir o som mais natural e a partir daí comecei a ouvir melhor a voz das pessoas.

Fiz um progresso formidável. No hospital os médicos ficaram espantados com a minha rápida evolução. Eu comecei a recordar os sons que ouvia quando era muito pequeno. Agora com o implante as coisas que eu pensava que não podia fazer com utilizar um telefone, ter uma conversa normal, ouvir música (ainda que não perceba as letras), mas houve tantas portas que se abriram. As pessoas já não tinham problemas / preconceitos em falar comigo e eu também já não me sentia tão só: fechado nos meus pensamentos, zangado com o mundo quando as pessoas não queriam falar comigo, pois eu queria ter uma conversa com elas mas essas pessoas remetiam-se ou eram muito deficientes e isso era o que me fazia sentir isolado. Agora já não me sinto nada assim, sinto-me atualmente uma pessoa muito mais extrovertida, muito mais aberto, apercebendo-me e usufruindo muito mais das coisas, agora já consigo pensar de uma forma mais otimista sobre o meu futuro achando que agora tenho mais possibilidades e isto tudo, graças ao implante.

### **3º Caso**

Idade: 36 anos / Sexo: Feminino/ Tipo de Deficiência Auditiva: Surdez Severa Bilateral

Fui ativada há pouco tempo porque fiz primeiro o implante coclear, durante um mês estamos a cicatrizar da operação só ao fim desse mês é que o aparelho é ligado e que nos dão a parte exterior. A sensação do implante de sermos operados comparo com a ida ao dentista em que depois do dente ser tratado ficamos com uma sensação esquisita que depois passa. Fui para o bloco operatório muito contente só com a

possibilidade de poder voltar a ouvir. Depois da operação a pessoa sente-se muito insegura e com algumas dores, mas dão-nos medicação para controlarmos isso. Aos poucos vamos tendo mais disposição e entrando novamente nas nossas rotinas diárias.

Com o implante coclear a minha vida melhorou muito ao nível dos contactos pessoais. Eu era muito prejudicada com a falta de audição. Quando falava com as pessoas não conseguia continuar uma conversa acontecendo sistematicamente apercebendo-me mais tarde que arranjava maneiras de contornar isso olhava para o lado para depois ter uma justificação para pedir para repetirem, abreviava as conversas por exemplo se encontrava alguém na rua fazia uma conversa rápida com a desculpa que estava com pressa, fugia às situações muita insegurança também em falar com as pessoas. No atendimento numa loja ou num espaço comercial, às vezes numa troca, num troco ou até na simples compra de qualquer coisa, procurava não falar. Cortava as situações que envolvessem falar. Outra situação em que me sentia limitada era nos encontros sociais, exemplo: casamentos, aniversários, etc., sentia-me absolutamente perdida totalmente dependente do meu marido e também não tinha muito à vontade para dizer às pessoas “olhe tenho uma perda auditiva pode falar um pouco mais baixo”, isso nem sempre resultava. Quando dizia às pessoas que tinha uma perda auditiva para falarem mais baixo elas esqueciam-se. Umas voltavam a falar como falavam antes na sua forma inicial, outras sentia-se que ficavam com medo de falar comigo, outras falavam como se eu fosse alguma “atrasada mental” e outras evitavam também falar comigo. Na conversa frente-a-frente – onde o interlocutor falasse devagar e pausadamente era o ideal, eu ia-me safando mais ou menos. Mas quando o ambiente era tipo uma igreja onde as pessoas estavam na penumbra, aí não apanhava nada. O implante em que é que melhorou a minha vida...eu ainda sou um pouco suspeita para falar, porque fui implantada há pouco tempo nem fez ainda dois meses que fui ativada, mas já noto muitas, muitas diferenças. Dizem-me que no espaço de um ano é sempre esperado melhoria por isso a minha experiência é excelente e está mesmo a resultar em pleno. Oíço muito melhor o som dos passarinhos. Dantes eram um barulho distante, difuso e vago, agora oíço com nitidez. Quando o rádio vai ligado no carro distingo quando há música ou é o locutor a falar. Antigamente era um barulho qualquer que saía dali, as vozes das pessoas também já começam a ser mais nítidas. Falar ao telefone também já me aventurei embora continue a não perceber tudo. A televisão...durante muitos anos a pessoa não consegue ouvir televisão, não consegue seguir e ouvir o que eles dizem. Então esse objeto deixa de existir para nós, eu simplesmente deixei de ligar

para a TV. Comecei agora a virar o meu “radar” para a família. Durante tantos anos não conseguimos ouvir o estarmos à mesa as nossas refeições connosco os quatro. Tentava que todos estivessem bem mas como sabia que não ia conseguir acompanhar a conversa desligava-me desse contexto, agora já não é tanto assim já começo a conseguir percebê-los então já começo a virar os “radares” para eles. Com a televisão ainda não tentei mas hei-de lá chegar. Agora quero ver como vai ser estar numa audiência acompanhar um orador. Penso que nem todos serão tão perceptíveis para mim (uns mais outros menos) mas estou confiante que vai correr muito bem e que a situação vai ser muito boa e que valeu a pena tudo aquilo porque passámos. Não há que ter medo a tecnologia e a ciência deu-nos a possibilidade de ficarmos a ouvir melhor – “porque não aproveitar?”, o ganho é sempre superior a qualquer coisa. Estou a ganhar cada vez mais confiança em mim própria sentindo-me mais confiante para abordar as pessoas.

O implante coclear na forma como me foi explicado foi a seguinte: tenho um aparelho junto à orelha que é o processador da fala que tem um microfone para trás acho que é a parte computadorizada que tem um chip (esta parte não percebo muito bem), depois o fio que faz a ligação a este disco que tem um íman. O implante que está dentro da cabeça também tem um íman é através deste fio que se faz a locomoção dos estímulos auditivos. O implante coclear vai substituir a cóclea (não sei se totalmente) lá dentro existe um fio maneável que vai percorrer as circunferências da cóclea e que enviam a informação. A bateria exterior é alimentada por uma pilha que é recarregável.

O kit vem com três pilhas recarregáveis. Esta dura, no meu implante, dois dias e meio a três. Existem outros muito mais discretos, por exemplo um deles é colocado por detrás da orelha com três pilhas pequenas que não são recarregáveis, são caras e poluem o meio ambiente. Estou muito contente com o sistema que tenho, eu pratico yoga e quando estou nas aulas utilizo o aparelho das pilhas pequenas porque o sistema que utilizo habitualmente limita-me os exercícios.

## **Apêndice – VII**

Um exemplo de resposta ao questionário dos  
sujeitos conhecedores de pessoas com perda auditiva

### Entrevistas / Questionários

Pessoas que conhecem Pessoas com alguma perda auditiva

- 1.1 - Idade: 29
- 1.2 - Sexo: Masculino ☐ Feminino ☒
- 1.3 - Profissão: formadora de Língua Gestual Portuguesa
- 1.4 - Tem alguma perda auditiva? Sim ☐ / Não ☒ Sou Surda
- 1.5 - Qual o seu principal meio de comunicação? Oral ☐ Gestual ☒ Leitura Labial ☐  
Misto ☐ Outro \_\_\_\_\_
- 1.6 - Conhece alguma pessoa que tenha perda auditiva? Sim ☒ / Não ☐  
Quem? colegas e amigos
- 1.7 - No contacto com pessoas com alguma perda de audição qual é o seu principal meio de comunicação? Oral ☐ Gestual ☒ Leitura Labial ☐ Misto ☒  
Outro Escrita na palma da mão
- 1.8 - Este tipo de pessoas para si são normais? Sim ☒ / Não ☐
- 1.9 - Pensa que os alunos com perda auditiva deveriam frequentar o ensino regular ou o ensino especial? Ensino regular ☐ Ensino especial ☒
- 1.9.1 - Porquê?  
Porque precisam condições adaptadas para eles, para terem acesso à informação.
- 1.10 - A sua opinião sobre as tecnologias utilizadas por parte das pessoas com perda auditiva é positiva? Sim ☒ / Não ☐